

O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas: razões da sua escolha por parte dos alunos

Tatiana Filipa Mata Beirante

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Junho, 2017

O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas: razões da sua escolha por parte dos alunos

Tatiana Filipa Mata Beirante

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Junho, 2017

Dissertação aprovada em 17 de Julho de 2017

O Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale

Arguente: Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva

AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos, por terem estado sempre a meu lado, e por permitirem a realização deste meu sonho, encorajando-me e incentivando-me a nunca desistir dos meus objectivos.

Ao meu namorado, David, que sempre me apoiou e ajudou em tudo permitindo com que o presente estudo fosse possível de realizar, pela coragem, amor e apoio que sempre me deu, pela dedicação e por todas as horas de almoço que dispensou para me ajudar neste estudo. Sem ele nada disto seria possível.

Um agradecimento especial à minha orientadora pela sua disponibilidade, pela orientação, por ter acreditado no meu trabalho, pelo incentivo e, fundamentalmente, por todos os seus contributos que tanto contribuíram para a melhoria e enriquecimento do meu estudo.

À Escola Secundária onde foi realizado o estudo, por ter permitido a aplicação dos questionários e em especial ao professor Ângelo por ter implementado o questionário aos seus alunos das aulas de Espanhol e à disponibilidade que demonstrou para me ajudar no presente estudo.

Por último, e não menos importante, uma palavra de agradecimento a todos os alunos e professores que participaram no presente estudo, pela colaboração e disponibilidade.

À estrela mais bonita e brilhante, o meu avô (in memoriam), como sinal do meu amor perpétuo, porque a eternidade está nos nossos corações.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre as razões que motivam os alunos a escolher o estudo da língua espanhola no 3º ciclo do sistema educativo português.

Inicialmente é abordada a questão do currículo - definição e pressupostos -, seguindo-se a forma como este é concebido e o modo como as línguas estão presentes no mesmo. Aborda-se, igualmente, o modo como a língua espanhola está presente em Portugal e no sistema de ensino português.

Partindo da análise de um grupo de alunos de uma Escola Secundária da denominada “Grande Lisboa”, procura-se compreender quais os factores que os alunos privilegiam na escolha de uma língua para estudo, em detrimento de outras, e até que ponto esta escolha reflecte os seus interesses profissionais.

Procura-se, ainda, compreender a visão dos alunos e dos professores relativamente ao ensino da língua espanhola em Portugal.

Palavras-chave: Currículo; Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Língua Espanhola

ABSTRACT

The present work show a study about the reasons that motivate the students to choose the study of the Spanish language on the third cycle of the Portuguese educational system.

Initially addressed in the issue of curriculum-definition and assumptions-, followed by the way that this is designed and how the languages are present in the same. Also deals the way in which the Spanish language is present in Portugal and in the Portuguese school system.

Starting from the analysis of a group of students from a secondary school of the called "Big Lisbon", it seeks to understand the factors that favour students in choosing a language to study, in detriment of others, and to what extent this reflects their professional interests.

This searches also try to understand the vision of students and teachers regarding the teaching of the Spanish language in Portugal.

Keywords: Curriculum; Learning of foreign languages; Spanish language

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

NSE	<i>Nova Sociologia da Educação</i>
MEC	Ministério da Educação e da Ciência
AEC	Actividades de Enriquecimento Curricular
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PGFC	<i>Projecto de Gestão Flexível do Currículo</i>
PEE	Projecto Educativo de Escola
RI	Regulamento Interno
PAA	Plano Anual de Actividades
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
CE	Conselho da Europa
PEL	Portfólio Europeu de Línguas
APPELE	Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira
FIAPE	<i>Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español</i>
IE	<i>Instituto Español Giner de Los Ríos</i>
AICEP	Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal
SEI	Projecto para o Sucesso Educativo e Integração
PDS	Plano de Desenvolvimento Social
GMD	Gabinete de Mediação Disciplinar
CLASO	Conselho Local de Acção Social de Odivelas

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
DEDICATÓRIA	iv
RESUMO.....	v
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 4
1 – Breve síntese do capítulo.....	4
2 – Currículo	4
2.1 – Teorias do Currículo e Teorias Curriculares	7
2.2 – Centralização/descentralização do currículo e da gestão da educação.....	12
2.3 – As línguas no currículo.....	16
3 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	20
4 – A língua espanhola no mundo	23
5 – O espanhol em Portugal.....	25
5.1 – Meios de difusão da língua espanhola em Portugal	25
5.2 – Relações económicas entre Portugal e Espanha	27
5.3 – A língua espanhola no sistema educativo português	29
 CAPÍTULO II – METODOLOGIA	 36
1 – Opções metodológicas.....	36
2 – Instrumentos e Procedimentos.....	36
3 – Participantes	37
4 – Apresentação e caracterização da Escola Secundária.....	38
4.1 – Enquadramento geográfico.....	39
4.2 – Projecto Educativo da Escola Secundária.....	41
 CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	 44

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	53
BIBLIOGRAFIA	55
ANEXOS	65
Anexo I - Grelha de auto-avaliação (compreensão)	66
Anexo II - Grelha de auto-avaliação (oralidade)	67
Anexo III - Grelha de auto-avaliação (escrita)	68
Anexo IV - Quadro dos níveis de referência	69
Anexo V - Grelhas de auto-avaliação (compreensão oral).....	70
Anexo VI - Grelhas de auto-avaliação (Leitura)	72
Anexo VII - Grelhas de auto-avaliação (Interacção oral).....	74
Anexo VIII - Grelhas de auto-avaliação (Produção oral).....	76
Anexo IX - Grelhas de auto-avaliação (Escrita).....	78
Anexo X – Quadro dos contextos de utilização das línguas.....	80
Anexo XI - Tabela dos produtos mais exportados de Portugal para Espanha.....	82
Anexo XII - Questionário aplicado aos alunos que frequentam a disciplina de espanhol no ensino básico	83
Anexo XIII – Questionário aplicado aos professores de espanhol.....	86
Anexo XIV - Transcrição das respostas do questionário aplicado aos professores de espanhol do 3º Ciclo das escolas do Concelho de Odivelas	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Organização do sistema educativo português.....	12
Figura 2 - Esquema dos níveis de referência definidos no QECR	22
Figura 3 - Nacionalidades mais representativas em Portugal em 2015	29
Figura 4 - Nacionalidades mais representativas em Portugal em 2016	29
Figura 5 - Número de escolas que oferecem o Espanhol como opção de Língua estrangeira II	32
Figura 6 - Mapa do Concelho de Odivelas	40
Figura 7 - Número de alunos que estudam a língua francesa	42
Figura 8 - Número de alunos que estudam a língua espanhola	42
Figura 9 - Cartel Falsos amigos	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos I - Distribuição do número de alunos por género	37
Gráficos II - Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade	38
Gráficos III - Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade em que iniciaram o estudo da língua espanhola	44
Gráficos IV - Distribuição do número de alunos que já visitaram Espanha	45
Gráficos V - Distribuição do número de alunos que sentiram dificuldades na comunicação	45
Gráficos VI - Distribuição do número de alunos que estudam a língua espanhola apenas em contexto escolar	45
Gráficos VII - Distribuição dos motivos apontadas pelos alunos para escolherem o estudo da língua espanhola	45
Gráficos VIII - Distribuição das causas apontadas pelos alunos que responderam que a proximidade entre as duas línguas constitui um benefício para os aprendentes de espanhol.....	47
Gráficos IX - Distribuição do número de alunos que sentiram dificuldades na aprendizagem.....	49
Gráficos X - Distribuição das causas apontadas pelos alunos que responderam que não sentiram dificuldades em aprender a língua espanhola	49
Gráficos XI - Distribuição do número de alunos que consideram que o conhecimento da língua espanhola lhes trará vantagens profissionalmente.....	50
Gráficos XII - Distribuição das causas apontadas pelos alunos que responderam que aprender a língua espanhola é benéfico a nível profissional	50
Gráficos XIII - Distribuição do número de alunos que querem continuar a estudar a língua espanhola	51

INTRODUÇÃO¹

Licenciada em Estudos Portugueses, admiradora e apaixonada pela cultura e literatura portuguesa, inicialmente o presente trabalho tinha como tema o estudo da língua portuguesa no ensino espanhol. Contudo, sendo este um tema inovador e pouco trabalhado, devido a dificuldades em encontrar literatura suficiente para sustentar o presente trabalho, face a um semestre de elaboração do mesmo, procedemos à alteração do tema focando-o no ensino do espanhol em Portugal. Com efeito, trata-se de uma língua que tem estado em crescimento, sendo cada vez maior a adesão dos portugueses ao estudo da língua espanhola, de acordo com o jornal *Negócios*, citando André Cabrita-Mendes (2014, para. 5/6) que afirma: “A percentagem de alunos do terceiro ciclo e ensino obrigatório a aprender uma destas quatro línguas estrangeiras - inglês, francês, alemão e espanhol - aumentou entre 2005 e 2012. A subida mais acentuada verificou-se na aprendizagem do espanhol que aumentou 4,8 pontos percentuais desde 2005 para os 12,2% em 2012.”² Ademais, a escolha do tema prende-se não só com o facto de ser uma língua em ascensão no sistema educativo português como também pelo gosto particular pelo país vizinho e pela língua do mesmo.

Esclarece-se que se utiliza neste trabalho a designação de “espanhol” como referido na legislação portuguesa, mas trata-se do ensino do “castelhano” e que todas as traduções realizadas no presente estudo são da responsabilidade da autora.

Dado que o espanhol é a segunda língua mais falada em todo o mundo, o presente estudo pretende conhecer as razões pelas quais os alunos e outros portugueses estão a aderir cada vez mais ao ensino do espanhol em detrimento de línguas como o inglês e o francês. O espanhol é, hodiernamente, uma das línguas que tem tido uma adesão positiva por parte dos jovens em idade escolar, tanto no ensino básico como no ensino secundário, e o número de escolas que oferece a língua espanhola como opção de Língua Estrangeira II tem aumentado consideravelmente ao longo das últimas décadas. Sendo uma das línguas com maior número de falantes a nível mundial, torna-se necessário demonstrar a importância da aprendizagem deste idioma, uma vez que constitui uma vantagem para a comunicação com falantes de outras línguas. Com este

¹ O presente trabalho segue a norma APA 2010 e está escrito de acordo com o Acordo Ortográfico de 1945.

² Disponível em: <http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos-portugueses-aprendem-cada-vez-mais-espanhol-e-menos-ingles-e-frances>.

estudo pretende-se, ainda, demonstrar a proximidade da língua espanhola à língua portuguesa, por exemplo ao nível da gramática e da fonologia, sendo este um factor significativo que pode facilitar a aprendizagem desta língua por parte dos falantes de língua portuguesa. No entanto, isto só se verifica em fases iniciais pois, em níveis mais avançados de aprendizagem, esta proximidade pode revelar-se um factor contraproducente por dois motivos:

1. Devido às semelhanças, os aprendizes misturam os dois idiomas surgindo o “portunhol”.

2. Os alunos considerarem ser mais fácil a aprendizagem do espanhol, uma vez que as duas línguas apresentam semelhanças, não se esforçando por ultrapassar algumas dificuldades que possam sentir durante a aprendizagem da língua espanhola.

Neste trabalho será feita, ainda, uma breve referência ao ensino das línguas e como isso contribui para uma sociedade cada vez mais multicultural como o são as sociedades actuais. Com efeito, a aprendizagem de novas línguas estrangeiras é um dos factores que potencia a aceitação e que promove a comunicação entre falantes de línguas divergentes, para além de ser um benefício em termos profissionais, dado que vivemos num mundo globalizado, onde as relações interculturais se tornam fulcrais para o crescimento das empresas.

O presente trabalho tem como tema basilar o ensino do espanhol nas escolas públicas portuguesas e quais as razões que estão na base desta escolha por parte dos alunos. Com efeito, tendo como referência o objectivo desta investigação, tentaremos dar resposta às seguintes perguntas de investigação:

- Quais as razões que motivam os alunos portugueses a optarem pela aprendizagem da língua espanhola?
- De que modo é que o ensino da língua espanhola está presente no sistema educativo português?
- Qual a adesão dos alunos ao ensino desta língua?
- Quais as condicionantes que impossibilitam os alunos de escolher a disciplina de Espanhol como opção de Língua Estrangeira II?

São objetivos deste Estudo:

1 – Demonstrar que os alunos privilegiam a aprendizagem do espanhol em detrimento do francês;

2 – Relacionar a diminuição do número de alunos a aprender espanhol com a falta de oportunidade por parte das escolas;

3 – Compreender as razões na disponibilização, nas escolas públicas portuguesas, do ensino do espanhol.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo, de enquadramento teórico, faz referência aos conceitos de currículo enunciados por diversos autores que se debruçaram sobre o campo do currículo na área da educação, com ênfase para as fontes provenientes da Sociologia da Educação (componente forte deste mestrado). Posteriormente, é feita referência à forma como as línguas estão presentes no currículo de acordo com o estudo apresentado por Cha (1992) e de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Segue-se uma breve descrição de como é vista a língua espanhola em Portugal, não só do ponto de vista linguístico como também cultural e económico.

O segundo capítulo centra-se na descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização do presente estudo: i) participantes; ii) apresentação e caracterização da escola onde foi realizado o estudo e contextualização histórica e geográfica do concelho.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os dados recolhidos de acordo com os objectivos propostos no presente estudo.

Por último, o quarto capítulo é dedicado às considerações finais e recomendações.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – Breve síntese do capítulo

Neste capítulo é feita referência ao currículo como introdução e contextualização do ensino das línguas em Portugal sendo importante abordar a organização do currículo a nível mundial e em Portugal. É também apresentada a definição de currículo de acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, o *Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro* e as definições apresentadas por alguns teóricos que se debruçaram sobre o campo do currículo na área da educação: Bernstein (1971), Cha (1992), Benavot et al. (1991), Young (2007) e Roldão (1999). São também mencionadas as teorias do currículo, o desenvolvimento curricular e a centralização e descentralização do currículo evidenciando as vantagens e desvantagens dos mesmos. Do mesmo modo, é feita alusão à forma como as línguas estão presentes no currículo demonstrando as opções tomadas a nível mundial e evidenciando quais os motivos que conduzem à escolha de uma determinada língua ao invés de outra.

É, igualmente, apresentada uma breve visão dos meios de difusão da língua espanhola em Portugal, entre os quais: Consejería de Educación, Instituto Cervantes e Instituto Español “Giner de los Ríos”. Além disso, são também referidas as relações económicas entre Portugal e Espanha bem como os movimentos migratórios entre os dois países. Ademais, uma vez que o cerne da questão basilar do presente trabalho são os motivos que conduzem à escolha do estudo da língua espanhola, por parte dos alunos em idade escolar, é apresentada uma visão geral do ensino desta língua a nível mundial e em Portugal, nomeadamente no sistema educativo português e à forma como esta língua tem estado cada vez mais presente em Portugal nas últimas décadas.

2 – Currículo

Neste ponto fazemos referência à definição geral de currículo tendo em conta a definição apresentada pelo *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001, p. 1048) que nos apresenta duas acepções: “conjunto de indicações que constituem ou integram o percurso escolar ou profissional de alguém” e “conjunto de matérias ou disciplinas escolares que fazem parte de um curso, de um ciclo de estudos”.

Apresentamos ainda as definições de currículo escolar aduzidas por diversos teóricos que se debruçaram sobre o currículo escolar na área da educação.

A palavra “currículo” surgiu em meados do século XVII ligado à educação e dizia respeito ao controlo do ensino e da aprendizagem. Em Portugal entrou numa fase tardia pois só no século XX é que este termo se começou a usar, sendo caracterizado por um conjunto de conteúdos/disciplinas que fazem parte dos programas curriculares. Estes conteúdos programáticos são obrigatórios nas escolas durante 12 anos, uma vez que, em 2009, a escolaridade obrigatória passou de nove (9) para doze (12) anos ou até completarem os dezoito (18) anos de idade de acordo com a *Lei de Bases nº 85/2009, de 27 de Agosto*.

O currículo é a expressão organizada do conhecimento e acaba por ser o espelho da própria pessoa no sentido em que é nele que consta um breve resumo dos conhecimentos adquiridos em contexto escolar. Quanto ao currículo escolar este é a forma metódica de organizar o percurso escolar. Cada sociedade tende a produzir um conjunto de ideias que permite dizer que um determinado conteúdo é mais relevante do que outro pois tal como Bernstein (1971) indica o currículo reflecte não só a distribuição do poder como os princípios de controlo social.

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest.³
(Bernstein, 1971, p. 47)

Neste sentido, há sempre uma dimensão ideológica que se reflecte numa determinada decisão. Todas as sociedades tendem a produzir uma forma de conhecimento válido e a privilegiar um determinado conhecimento dominante nessa sociedade. De acordo com Cha (1992, p. 85), “Many theoretical conceptualizations simply presume that the curriculum is shaped by the general or elite requirements of

³ “O modo como uma sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público, reflecte não só a distribuição de poder como também os princípios de controlo social. Desse ponto de vista, as diferenças dentro e a mudança na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional devem ser uma área importante de interesse sociológico”.

modern differentiated (or hierarchically stratified) society”⁴. Do mesmo modo, Benavot et al. (1991) afirmam, também, que há argumentos que indicam que o currículo reflecte os interesses das classes dominantes, e outros demonstram que o importante é a competitividade e as vantagens que daí advêm e não o conteúdo.

In some arguments, the content of the curriculum is seen as reflecting the interests and advantages of dominant status groups (e.g., professionals, political elites, capitalist social classes); in others, the content is less important than the competitive advantages groups may gain through particular curricular arrangements.”⁵
(Benavot et al., 1991, p. 87)

Também Moreira e Silva (1994) apresentam na sua obra *Currículo, Cultura e Sociedade* a visão de Althusser que vai ao encontro da perspectiva de Benavot et al., (1991), Cha (1992), Bernstein (1971) e Young (2007).

Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas.
(Moreira & Silva, 1994, p. 21)

O conceito de currículo é ambíguo. Assim sendo, não há apenas uma definição para o mesmo e este não é estanque, ou seja, é necessário recontextualizar o currículo e actualizá-lo. De acordo com Roldão (1999, p. 23), “currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento”.

Tendo em conta a definição de currículo apresentada no *Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro*, “entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na *Lei de Bases do Sistema Educativo* para este nível de ensino,

⁴ “Muitas concepções teóricas presumem simplesmente que o currículo é moldado por requisitos gerais ou de elite”.

⁵ “Em alguns argumentos, o conteúdo do currículo é visto como reflectindo os interesses e vantagens dos grupos dominantes (por exemplo, profissionais, elites políticas, classes sociais capitalistas); Em outros, o conteúdo é menos importante do que as vantagens competitivas que os grupos podem ganhar por meio de arranjos curriculares particulares”.

expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei” (p.3).

O currículo é definido como um programa curricular ou plano de estudos que explicita: i) quais os conteúdos que os professores devem transmitir; ii) os objectivos que os alunos devem atingir; e iii) quais as actividades que devem ser desenvolvidas em sala de aula para que a aprendizagem, por parte dos alunos, seja bem-sucedida.

Benavot et al. (1991) apresentam duas definições para currículo tendo em conta a sociologia da educação. A primeira definição menciona que o currículo é um programa académico e a segunda refere o currículo como o conjunto de experiências que os alunos vivenciam nas escolas.

Indeed, in the sociology of education, the term "curriculum" now seems to have two meanings unrelated to content. First, it means "track," or academic program - a structural feature of schools that is linked to past, present, or future inequalities. Second, it often refers to the "hidden curriculum"- the implicit knowledge and values conveyed to students by the schooling experience itself.⁶ (Benavot et al., 1991, p. 87)

2.1 – Teorias do Currículo e Teorias Curriculares

Na sua obra *What is the curriculum theory?*, Pinar (2004) começa por apresentar uma definição de teoria curricular afirmando: “curriculum theory is the interdisciplinary study of educational experience. Not every interdisciplinary study of educational experience is curriculum theory, of course; nor is every instance of curriculum theory interdisciplinary. Curriculum theory is a distinctive field of study, with a unique history, a complex present, an uncertain future.”⁷ (Pinar, 2004, p. 2)

Nos finais do séc. XIX e início do séc. XX, nos Estados Unidos, os investigadores começaram a debruçar-se sobre o campo das questões curriculares originando o aparecimento de um novo campo cujo propósito dos seus percursores era

⁶ “De facto, na sociologia da educação, o termo "currículo" parece ter dois significados não relacionados ao conteúdo. Em primeiro lugar, significa programa académico - uma característica estrutural das escolas que está ligada a desigualdades passadas, presentes ou futuras. Em segundo lugar, muitas vezes refere-se ao "currículo oculto" - o conhecimento implícito e valores transmitidos aos alunos pela própria experiência escolar”.

⁷ “A teoria curricular é o estudo interdisciplinar da experiência educacional. Nem todo o estudo interdisciplinar da experiência educacional é a teoria curricular, é claro; Nem todas as instâncias da teoria curricular são interdisciplinares. A teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto”.

“planejar “cientificamente” as actividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (Moreira & Silva, 1994, p. 9).

Tendo em conta o cenário Pós-Guerra Civil e todas as alterações consequentes da mesma ao nível da economia, a sociedade capitalista da época enfrentou alguns problemas provenientes do pensamento que a cultura e os valores da classe média americana estariam ameaçados pelos emigrantes devido aos seus diferentes costumes e condutas.

Tendo em conta os movimentos migratórios vividos na época, ficaram as escolas responsáveis por educar os filhos dos imigrantes de acordo com a cultura e os valores da sociedade americana. Ficou, assim, a escola encarregue de transmitir os costumes que os mesmos deviam adoptar (Moreira & Silva, 1994).

Tornou-se assim indispensável repensar a organização do currículo uma vez que assistíamos a uma visão economicista da educação que privilegiava a formação de indivíduos de acordo com as novas necessidades da economia e reflectia os interesses das elites. Subjacente a estas ideias está a problemática das desigualdades ao nível da educação.

No que se refere ao campo do currículo, surgiram duas grandes tendências na época: a primeira, defendida por Dewey e Kilpatrick e a segunda, defendida por Bobbit. Enquanto Dewey e Kilpatrick privilegiavam a criação de um currículo que propiciasse o desenvolvimento dos alunos e a capacidade de resolução dos seus próprios problemas, Bobbit defendia a criação da escola de acordo com o taylorismo. O autor compara a escola a uma fábrica, o aluno à matéria-prima/produto e o professor ao operário cuja sua missão é a de controlar a produção⁸ (Moreira & Silva, 1994). Tal como afirma Silva (2010, p. 23), “tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados”. No entanto, ambas as tendências apresentaram alguns problemas tendo sido necessário reformulá-las.

Todavia, nos finais da década de 1960 foi visível uma crise de valores na sociedade americana marcada por racismo, discriminação e marginalidade, época em

⁸ Cf. Franklin Bobbitt, 1918, *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.

que a escola foi também alvo de críticas devido ao fracasso das reformas curriculares. Segundo Moreira & Silva (1994, p. 13), “a revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais”.

Após o clima de instabilidade que se fazia sentir, a vitória do presidente dos EUA Richard Nixon trouxe novas ideias de mudança baseadas em três tendências:

- 1) As ideias tradicionais;
- 2) As ideias humanistas;
- 3) As ideias utópicas;

Ainda na década de 1960, com o propósito de eliminar as desigualdades sociais, diversos especialistas do currículo “passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas” (Moreira & Silva, 1994, p. 14).

Já na década de 70, surgiram duas novas tendências críticas de reconceptualização do campo do currículo: a primeira, “fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica” (Moreira & Silva, 1994, p. 15) e a segunda “associada à tradição humanista e hermenêutica” (idem, ibidem, p. 15).

A Sociologia do Currículo surgiu, nos Estados Unidos, sobre a orientação dos neomarxistas cujo propósito era adequar os currículos às classes oprimidas e erradicar as desigualdades. Sendo uma das preocupações dos sociólogos a desigualdade e a injustiça aos níveis da educação, a sociologia do currículo definiu o currículo escolar como o seu principal objecto de estudo tendo sido definida como a primeira corrente sociológica centrada no estudo do currículo.

Igualmente, na década de 1970, em Inglaterra, sobre as orientações de Michael Young, surgiu uma nova tendência denominada por *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Editado por Michael Young, na Inglaterra, surgiu a obra *Knowledge and control: New directions for the sociology of educations*, que marcou o início da corrente *Nova Sociologia da Educação*.

Na sua obra *Para que servem as escolas?*, Young (2007) atribui à instituição Escola a principal responsabilidade de transmitir aos alunos o conhecimento que não podem adquirir em casa nem no seu quotidiano. Defende que o currículo não pode ser baseado nas experiências porque cada sociedade beneficia um determinado conhecimento que considera mais vantajoso. Beneficia, igualmente, uma distribuição justa do conhecimento e a criação de um currículo que favoreça a igualdade.

Assume e defende que o conhecimento que deve constar no currículo é o “conhecimento poderoso”, que não se adquire no cotidiano e é contrário à sua própria experiência, definido pelo autor como independente do contexto. Como consequência, Young (2007) é a favor de uma distribuição justa do conhecimento e defende que deve ter-se em consideração o conhecimento que os alunos adquirem em casa, mas não basear-se totalmente no mesmo.

Indo ao encontro das perspectivas de Young (2007) acerca da concepção do currículo, na sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*⁹, Silva (2010) partilha com Young o ponto de vista que a criação de um currículo não se pode basear no conhecimento que se adquire em casa defendendo que isso potencia as desigualdades:

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (Silva, 2010, p. 35)

Silva (2010) defende a existência de três teorias do currículo: i) teoria tradicional; ii) teoria crítica; e iii) teoria pós-crítica.

A teoria tradicional adota os princípios do taylorismo à escola, não questiona nem problematiza a organização curricular assumindo uma posição neutra de transmissão de conhecimento definido ao nível central e reflecte os interesses das elites. Por oposição, tanto a teoria crítica, que segue os princípios da Escola de Frankfurt, como a teoria pós-crítica baseada no pós-estruturalismo, questionam os conteúdos e organização do currículo interrogando os motivos que conduzem à incorporação de um determinado conhecimento em exclusão de outro propondo assim uma mudança nos currículos assentes na teoria tradicional (Silva, 2010).

Pacheco (1999) categoriza o currículo em três teorias:

- *Teoria Técnica*: A teoria técnica vê o currículo como um produto na medida em que devido ao programa que é estabelecido pelos políticos, os professores têm que organizar a forma como transmitir aos alunos o que

⁹ Cf. Tomaz Tadeu da Silva, 2010, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica.

é pretendido nesse programa sendo este visto como um objectivo que as escolas devem atingir.

- *Teoria Prática:* A teoria prática vê o currículo como um processo. Esta teoria diz que o currículo é apresentado como uma proposta que deve ser interpretada pelos professores e adequada à sala de aula tendo em conta o contexto.
- *Teoria Crítica:* A teoria crítica privilegia a crítica. Diz que deve haver por parte dos intervenientes uma avaliação crítica, ou seja, também os professores devem ser tidos em conta na construção do currículo.

Das três teorias apresentadas precedentemente, em Portugal é a teoria técnica que está estabelecida, uma vez que são os decisores políticos (Ministério da Educação e Ciência) que constroem o currículo.

É ainda importante salientar que o currículo tem duas dimensões: formal e informal: formal porque tem um programa estruturado e organizado onde constam os objectivos, a avaliação, os métodos de ensino e os conteúdos, que é definido previamente e que deve ser implementado nas escolas. E informal porque, apesar desse programa, deve ter-se em conta as experiências educativas dos alunos em contexto de sala de aula. Além das decisões políticas devem, de igual modo, ser tidas em conta as decisões locais. No 1.º ciclo, as Actividades de Enriquecimento Curriculares (AEC) constituem, igualmente, parte do currículo informal. De acordo com o *Decreto-Lei nº 139/2012*, de 5 de Julho, “As escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (p. 3479).

Quando se define o que deve fazer parte do currículo deve ter-se em conta o conhecimento que deve ser ensinado aos alunos, se o que é ensinado é o que os alunos aprendem, o que devem os alunos saber e qual o conhecimento que deve fazer parte do currículo.

2.2 – Centralização/descentralização do currículo e da gestão da educação

Com o aparecimento da escola de massas tornou-se necessário definir um currículo nacional que servisse de guião para os professores. Neste sentido, foi desenvolvido um currículo nacional onde constam os conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos independentemente da escola e do contexto em que o aluno está inserido. Assim, foi estabelecido um currículo que determinava quais as metas e os objectivos que todos os alunos deviam atingir a nível nacional.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada em 1986, constituída por 64 artigos, estabelece os princípios gerais do sistema educativo português organizado em educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior.¹⁰

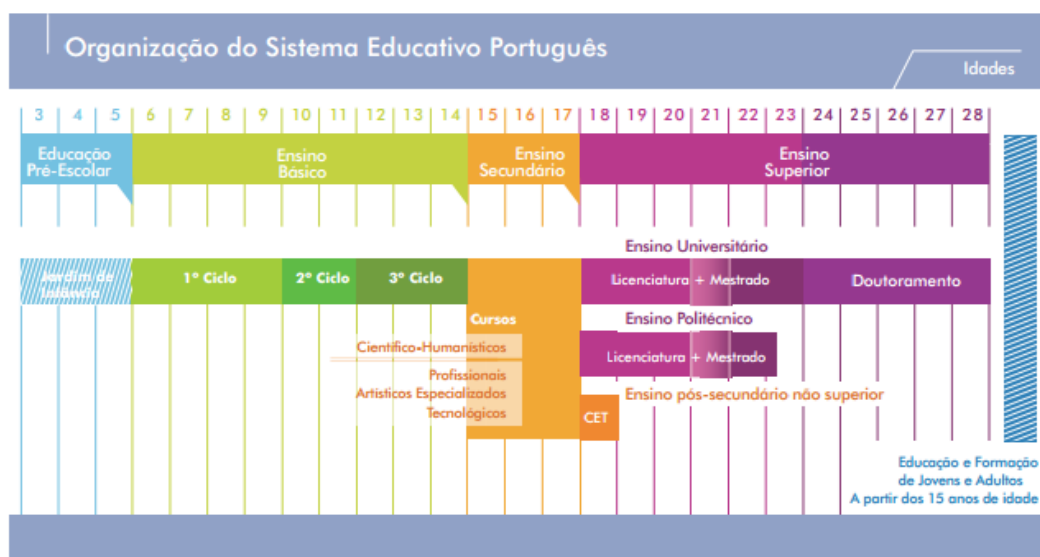


Figura 1- Organização do sistema educativo português.

Fonte: Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.¹¹

Neste ponto, torna-se relevante salientar que o desenvolvimento curricular pode ser feito em três níveis: nível nacional; nível regional; e nível local.

¹⁰ Cf. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República* nº 237/1998 – I série. Assembleia da República: Lisboa.

¹¹ Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf).

Ao nível nacional o currículo é definido pelos órgãos nacionais, ou seja, pelo Estado. Neste contexto, os professores e os alunos não são tidos em conta aquando da tomada de decisão dos conteúdos programáticos que devem constar no currículo. A escola e os professores são, deste modo, vistos como agentes transmissores de saber tendo que respeitar as linhas de orientação definidas a nível nacional.

Em Portugal, a partir da década de 60 do século XX, a organização do currículo português seguiu uma linha de centralização curricular estabelecendo-se assim um currículo igual para todos, definido a nível central pelos órgãos político-administrativos de modo a que, é o *Ministério da Educação e Ciência* (MEC), que decide, o que deve ser ensinado a todos os cidadãos que frequentam o sistema de ensino português, cabendo posteriormente aos professores, transmitirem aos alunos os conteúdos definidos no currículo, avaliados em dois níveis: ao nível da avaliação interna, pelos professores; e ao nível da avaliação externa pelo Estado. Deste modo, Pinar (2004, p. 2) afirma: “By linking the curriculum to student performance on standardized examinations, politicians have, in effect, taken control of what is to be taught: the curriculum”¹².

Cabe ainda ao MEC aprovar os manuais escolares que os professores utilizam nas salas de aula e dar orientações aos professores. Verificamos, deste modo, que o estado controla o sistema educativo uma vez que este é um sistema centralizado. Controla, não só, os conteúdos programáticos que são leccionados nas escolas, como também a organização das disciplinas e das aulas, o tempo das aulas, as actividades que devem ser desenvolvidas para a obtenção dos conhecimentos, etc priorizando as disciplinas de português e matemática dado que são as duas principais disciplinas submetidas a exame nacional.

De acordo com a *Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro*, “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (3078) e “Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas [*sic*] e pelas necessidades em pessoal qualificado” (p. 3078). Contudo, o currículo português mantém-se concebido à escala nacional.

¹² “Por ligarem o currículo ao desempenho dos alunos em exames padronizados, os políticos, de facto, controlam o que deve ser ensinado: o currículo”.

A criação de um currículo uniforme conduz a alguns problemas devido à grande diversidade de públicos que constitui a nossa sociedade pois assistimos à presença de cada vez mais raças, culturas, etnias e nacionalidades na sociedade portuguesa e, consequentemente nas escolas, fenómeno resultante da emigração.

Esse currículo, concebido como conjunto de programas nacionais universais – largamente dominante ainda no contexto do sistema português e não só – começa, contudo, claramente, a não dar resposta às necessidades sociais actuais e sobretudo futuras. (Roldão, 1999, p. 24)

O currículo português tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos, contudo essas alterações não têm correspondido às expectativas no sentido em que o sistema educativo português é caracterizado como um sistema estático e desigual.

Nos finais do século XX, os teóricos da educação consideravam imperativo repensar o currículo uma vez que era uniforme e centralizado.

Considerando a gestão centralizada do currículo no sistema educativo português, os profissionais da educação apontam a extensão do currículo e a desadequação do mesmo à grande diversidade de públicos como causas do aumento da retenção e abandono escolar. Portugal é um dos países com maior taxa de retenção escolar comparativamente com outros países de acordo com dados apresentados no *Programme for International Student Assessment* (PISA) em 2012 visto que 35% dos alunos portugueses reprovaram de ano, pelo menos uma vez¹³.

Reconhecendo não ser capaz de resolver os problemas com que as escolas se confrontavam, com o propósito de resolver os problemas educativos da época e reduzir a taxa de abandono escolar, no ano lectivo de 1996/1997, o MEC lançou um projecto intitulado por *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (PGFC) que tinha como objectivo dar mais autonomia às escolas passando estas a gerir o processo de aprendizagem do aluno de modo a adequar a formação dos alunos em torno dos problemas que estes apresentam.

O *Despacho n.º 9590/99* de 14 de Maio estabelece os princípios e objectivos do PGFC promovendo alterações no âmbito da organização e gestão das escolas:

¹³ Cf. Conselho Nacional de Educação, 2015, *Recomendação: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Editorial do Ministério da Educação. Retirado de http://www.op-edu.eu/media/revista-imprensa/Recomendacao_Retencao_Final.pdf.

- a) Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do Ensino Básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
 - b) A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico;
 - c) O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores;
 - d) Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.
- (Despacho 9590/99, 14 de Maio, Anexo, ponto 2).

Com o objectivo de transferir competências para o poder local e para as escolas, estas ganham autonomia quanto à organização dos tempos lectivos, à constituição das turmas, à escolha de métodos pedagógicos, etc.,. No entanto é relevante salientar que estes princípios tinham já sido anunciados antes no *Pacto Educativo para o Futuro*, lançado pelo Ministério da Educação em 1996.

Em conformidade com o que já foi referido acerca da autonomia dada às escolas, de acordo com o *Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio*, durante este processo de autonomia, a escola deve ter em conta a administração nacional, regional e local sendo imperioso considerar o poder local com a finalidade de combater o atraso educativo português nos anos 90. É, deste modo, necessário romper com os padrões estandardizados da organização e decisão curricular para atribuir mais responsabilidades aos níveis regionais e locais.

Como afirma Roldão (1999, p.12): “fala-se hoje, em todos os níveis, com aparente consenso, de crescente necessidade de autonomia da escola, de reforço do papel profissional dos professores, de diferenciação e gestão do currículo, do direito de todos a uma melhor educação que é seguramente a do futuro e já largamente a do presente”.

Subjacente ao conceito de descentralização surge o conceito de autonomia que atribui às escolas uma capacidade de decisão própria relativamente aos seus recursos, não só a nível pedagógico como também administrativo e financeiro. Cabe ainda às escolas o desenvolvimento e elaboração de um projecto educativo de escola (PEE), um

regulamento interno (RI) e um plano anual de actividades (PAA).¹⁴ Neste sentido, tendo em conta a autonomia dada às escolas, a Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo constituem os órgãos de administração e gestão das escolas.

O *Decreto-Lei nº6/2001* atribui mais autonomia às escolas responsabilizando-as por definir “um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo”.¹⁵

Porém, apesar de se considerar necessário descentralizar o currículo e competências desde a década de 1980 conforme estipulado no *Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro*, o que se tem verificado até aos dias de hoje em Portugal é uma desconcentração de poderes através da transferência de competências do nível central (Estado) para os níveis regionais e locais, ou seja, para as Câmaras Municipais e para as escolas.

Conforme demonstrado, os municípios e as escolas passam efectivamente a ter mais poder de decisão quanto à gestão e organização das escolas na medida em que os municípios passam a ser responsáveis pela reconstrução dos parques escolares, pelos transportes escolares bem como pela atribuição de manuais e refeições escolares gratuitas. As escolas passam também a ter mais autonomia no que respeita à escolha de manuais escolares e na elaboração de um Projecto Educativo de Escola de acordo com o *Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro*. Contudo, apesar desta desconcentração de poderes, o Estado continua a ser responsável pelo financiamento e avaliação externa não só dos alunos como também das escolas e o currículo português continua a seguir uma linha de centralização curricular controlado pelo estado. O sistema educativo português permanece, deste modo, como um sistema centralizado.

2.3 – As línguas no currículo

De acordo com Benavot et al. (1991), há dois grupos de teóricos que falam sobre o currículo. Devemos, deste modo, considerar as teorias dos funcionalistas e dos historicistas. Posto isto, “Functionalist theory suggests that national curricula vary by

¹⁴ V. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. *Diário da República nº 102/1998 – I série A*. Ministério da Educação: Lisboa. V. Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. *Diário da República nº 29/1998 – I série*. Ministério da Educação: Lisboa

¹⁵ Cf. Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 15/2001 – I série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

level of socioeconomic development, increasingly incorporate modern subject matter, and are slow to change.”¹⁶ (Benavot et al., 1991, p. 96), e “Historicist theories suggest diversity in national curricula among countries or world regions and a substantial degree of stability over time”¹⁷ (Benavot et al., 1991, p.97).

Neste contexto, os funcionalistas defendem a teoria que os países mais desenvolvidos dão mais ênfase às disciplinas ligadas às ciências e às matemáticas do que às línguas e outras disciplinas, uma vez que são as ciências que demonstram o desenvolvimento e o progresso das sociedades, na opinião deles. Afirmam ainda que as matérias mais trabalhadas nas escolas são as matérias consideradas modernas e que, tal como o desenvolvimento económico é diferente, também os currículos apresentam nuances. E os historicistas afirmam que há uma diversidade considerável nos diversos sistemas educativos e que cada sistema educativo nacional apresenta um currículo consistente de acordo com a sua trajetória.

Quanto à língua, o estudo apresentado por Cha (1992) demonstra que as mudanças que se verificaram ao longo dos séculos vão ao encontro da teoria dos historicistas pois os países que se tornaram independentes adoptaram a língua dos colonizadores. No entanto, com o estudo realizado, os autores concluíram que os aspectos modernos não estão mais presentes nos países mais desenvolvidos e que a ênfase nos currículos modernos não está relacionada com o desenvolvimento das sociedades.

Considerando ainda o mesmo estudo, neste ponto será abordada a forma como as línguas estão presentes no currículo escolar e qual a carga horária dedicada ao ensino das línguas (nacionais, estrangeiras e oficiais) numa perspectiva comparativista nos níveis primário e secundário. Desta forma, a quantidade de línguas que estão presentes no currículo depende de factores como tempo e espaço. Nesta acepção e de acordo com Cha (1992), devemos ter em consideração algumas proposições que enumeramos de seguida:

- 1- O ensino das línguas clássicas e locais entrou em declínio devido à queda do antigo sistema mundial;

¹⁶ “A teoria funcionalista sugere que os currículos nacionais variam de acordo com o nível de desenvolvimento socioeconómico do país, que incorporam cada vez mais disciplinas modernas e que são lentos para mudar”.

¹⁷ “As teorias historicistas sugerem haver diversidade nos currículos nacionais entre países ou regiões do mundo e um grau substancial de estabilidade ao longo do tempo”.

- 2- No mundo moderno, as línguas nacionais passam a estar mais presentes no currículo escolar;
- 3- As línguas estrangeiras modernas ganham uma ênfase mais acentuada aquando da consolidação do sistema mundial moderno.

Não obstante, os países que estão ligados a tradições mais autoritárias demonstram ser mais resistentes à substituição das línguas clássicas pelas línguas estrangeiras modernas comparativamente com os países que têm tradições mais liberais.

No seu estudo sobre as línguas, Cha (1992) demonstra quais as línguas que as escolas primárias e secundárias adoptaram e que passaram a fazer parte dos currículos do ensino primário e secundário. Nesta linha de pensamento, desde que a escola de massas se expandiu, a língua nacional tem sido uma das línguas que constitui o currículo e à qual tem sido dedicado parte do tempo total do currículo. No entanto, com o passar do tempo, notamos algumas variações acerca desta temática uma vez que a língua nacional tem vindo a perder alguma importância a partir de 1945. Assim, no ensino primário, desde o século XX que o ensino das línguas estrangeiras modernas tem aumentado de modo a que, de acordo com o estudo de Cha (1992), “more than three-fifths of the 111 countries in our data offered instruction in modern foreign languages at the primary level, and about 8 per cent of the total curricular time was devoted to this subject”¹⁸ (Cha, 1992, p. 90). Em comparação, relativamente ao ensino secundário, desde finais do século XIX que as línguas estrangeiras passaram a fazer parte do currículo escolar e a maioria dos países começou a oferecer o ensino das línguas estrangeiras modernas (por exemplo o inglês) ainda no século XIX. Em oposição, o ensino das línguas clássicas foi perdendo importância ao longo dos séculos XIX e XX e o número de tempo dedicado a línguas clássicas como o latim, o grego e o hebraico também diminuiu.

Consideremos, agora, quatro grupos de países: no primeiro grupo, estão incluídos os países que se tornaram Estados-Nação em 1900; no segundo, os países que se tornaram independentes entre 1900 e 1944; no terceiro, os países que adquiriram independência entre 1945 e 1959; e, por último, os países que só após 1960 se proclamaram independentes.

Tendo como referência os quatro grupos de países apresentados anteriormente, tendo como estudo basilar o estudo de Cha (1992), podemos concluir que o ensino das

¹⁸ “Mais do que três quintos de 111 países nos nossos dados oferecem instrução na língua estrangeira moderna no primeiro nível, e 8 por cento do tempo curricular total foi dedicado a esta disciplina”.

línguas estrangeiras tem vindo a aumentar ao longo do tempo no ensino primário e no ensino secundário e que o ensino das línguas estrangeiras modernas e das línguas nacionais tem sido constante entre os vários grupos de países mencionados precedentemente, à excepção do último, países que só se tornaram independentes após 1960. Em oposição, o ensino das línguas clássicas entrou em declínio em todos os grupos de países.

O aumento do ensino das línguas estrangeiras e o declínio do ensino das línguas clássicas deve-se à transformação que ocorreu nos sistemas nacionais de ensino passando estes a ser um sistema internacional moderno organizado em Estados-Nação. Além disso, os países que fazem parte do último grupo referido anteriormente, ou seja, os países independentes após 1960, têm mais predisposição para ensinar uma ou mais línguas estrangeiras modernas.

Ainda de acordo com Cha (1992), os países que têm as línguas mais faladas no mundo como línguas oficiais, por exemplo, inglês, francês ou espanhol, não têm tanta tendência a integrar uma língua estrangeira moderna no currículo do ensino primário contrariamente a países cuja língua oficial é uma língua menos falada mundialmente.

Cha (1992) demonstra que, apesar de o francês e o alemão terem sido línguas que integravam os currículos do ensino secundário, após a I Guerra Mundial, a presença dessas línguas no currículo entrou em declínio e o inglês ganhou poder nos currículos modernos traduzindo-se num aumento do número de países que começaram a ensinar inglês a partir de 1850. Neste sentido, a I Guerra Mundial marca uma mudança no ensino na medida em que o inglês começou a ser mais ensinado do que o francês e o alemão.

Overall, World War I marks a watershed of sorts. Until then French or German were widely taught in elite secondary schools, but subsequently English began to surpass German and French as the preferred foreign language of instruction. After 1945, English solidified its position as the dominant foreign language worldwide.¹⁹ (Cha, 1992, p. 96)

A sociedade mundial é responsável pela construção do currículo da escola de massas, assente em padrões genéricos, não sendo tida em conta a realidade. No entanto,

¹⁹ “Em geral, a Primeira Guerra Mundial marca uma divisão. Até então, o francês ou o alemão eram amplamente ensinados nas escolas secundárias de elite, mas, posteriormente, o inglês começou a superar o alemão e o francês como língua estrangeira preferida. Depois de 1945, o inglês solidificou a sua posição como língua estrangeira dominante no mundo”.

os países adoptam estes currículos estandardizados com o objectivo de serem considerados modernos.

3 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

De acordo com Morrow (2004, p.3), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) “is a product of the aims and aspirations of the Council of Europe, and is the development in this area that began in the late 1950s”.

Com o objectivo de promover a diversidade linguística, o QECR foi criado com o propósito de impulsionar o plurilinguismo que, de acordo com o QECR (2001, p.25), “tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.”

Direccionado para os profissionais e responsáveis pela educação, estabelece linhas orientadoras para a realização de programas de línguas, manuais, exames, etc., a nível europeu. Nele estão definidos os objectivos e níveis de proficiência que os alunos devem atingir com o propósito de “medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (QECR, 2001, p. 19). Estabelece não só linhas de orientação para os responsáveis pelos programas de línguas, como também apresenta quadros e grelhas de auto-avaliação (cf. anexo I, II e III) que os alunos podem utilizar durante a aprendizagem com a finalidade de conferirem se os objectivos propostos estão a ser alcançados nos domínios da compreensão, da oralidade e da escrita.

O QECR promove a diversidade linguística e cultural e demonstra que a importância do conhecimento de diversas línguas se torna imprescindível por três motivos, entre os quais, facilitar a comunicação entre os Estados-Membros e falantes de línguas diferentes em sociedades cada vez mais multiculturais. Factor que contribui para a diminuição dos obstáculos na comunicação e promove a compreensão com o intuito de suprimir o preconceito e a discriminação entre os povos.

De acordo com a informação apresentada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), em 1951 foi organizado um simpósio Internacional que deu origem às seguintes conclusões:

- Deve promover-se o ensino das línguas nos países membros com o objectivo de facilitar a mobilidade e a comunicação entre os falantes de línguas diferentes. O

intuito é contribuir para a aceitação de outras línguas e culturas e promover a diversidade linguística e cultural que, conseqüentemente, conduzirá a vantagens a nível pessoal e profissional;

- Promover o ensino das línguas desde a época inicial é crucial, ou seja, desde o ensino pré-escolar até à educação adulta. Nesta perspectiva promove-se uma educação ao longo da vida.
- Foi definido um quadro de referência de objectivos que os aprendentes devem atingir com o propósito de “promover e facilitar a comunicação entre instituições de ensino de diferentes países”, “fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas” e “ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.” (QECR, 2001, p. 25)

Nesta linha de pensamento, é de salientar a importância da existência de um quadro que reúne os três níveis gerais (A, B, C) de referência numa escala global. De acordo com o QECR (2001, p.48), “Uma apresentação global e simplificada deste tipo facilitará a comunicação entre utilizadores não especialistas e oferecerá algumas linhas de orientação aos professores e aos conceptores de currículos.” Nos três níveis gerais enunciados anteriormente estão incluídos os 6 níveis de competência linguística apresentados de seguida (cf. anexo IV):

- Iniciante (A1)
- Elementar (A2)
- Limiar (B1)
- Vantagem (B2)
- Autonomia (C1)
- Mestria (C2)

O nível A corresponde ao utilizador elementar e engloba os níveis de iniciante e elementar; o nível B diz respeito ao utilizador independente que reúne os níveis limiar e vantagem; e, por fim, o nível C corresponde ao utilizador proficiente onde estão incluídos os dois últimos níveis enunciados acima: autonomia e mestria. No entanto, apesar desta abordagem, os suíços apresentaram num estudo que existem três outros níveis de referência: A2+, B1+ e B2+ conforme demonstra a Figura 2, da nossa autoria.

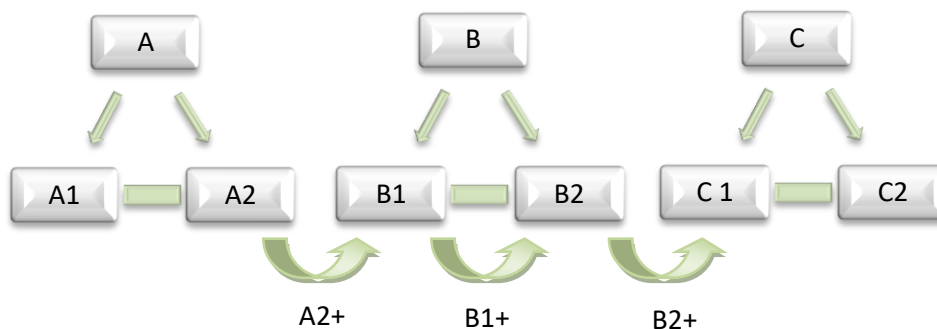


Figura 2 - Esquema dos níveis de referência definidos no QECR

Fonte: Elaborado pela autora

No QECR, são apresentados quadros e grelhas que têm como finalidade orientar os aprendentes e os professores a avaliar se os níveis de referência foram alcançados dado que, no nível A, o aprendente deve ter conhecimentos de expressões básicas utilizadas quotidianamente e de frases isoladas. Por contrário, o nível B, exige que o aprendente seja capaz de compreender as ideias básicas presentes nos textos e de ter um discurso simples e coerente acerca de temáticas do seu interesse. Enquanto isto, no nível C, pressupõe-se que o aprendente seja capaz de ler e compreender as ideias presentes em textos académicos e científicos e de ter um discurso fluente e espontâneo tendo, consequentemente, conhecimento de um vasto vocabulário e expressões com a finalidade de ter um discurso coerente e coeso.

Tendo como base o QECR e desenvolvido pelo Conselho da Europa (CE),²⁰ o Portfólio Europeu de Línguas (PEL) é constituído por três partes: i) Passaporte de Línguas; ii) Biografia de Línguas; iii) Dossier.

Centrado e direccionado para os aprendentes, com a finalidade de os mesmos avaliarem a sua evolução ao longo da sua aprendizagem, o PEL fomenta o plurilinguismo promovendo a aprendizagem de várias línguas. Apresenta, ainda, quadros e grelhas de auto-avaliação com o propósito de os alunos registarem a sua evolução linguística, anexarem diplomas e reflectirem sobre os seus progressos obtidos.

Através da sua função informativa e pedagógica, este passaporte pode constituir um guia imprescindível no contexto pessoal e profissional.

²⁰ Criado em 1949, é uma organização intergovernamental, sediada em França cujo objectivo é promover a defesa dos direitos humanos no que concerne à diversidade linguística e cultural. Está presente em todos os Estados-Membros da União Europeia (UE) e é constituído por três órgãos, a saber: Comité de Ministros; Assembleia Parlamentar; e Secretariado-Geral. Portugal foi o 19º Estado-Membro a aderir ao CE, em 1976.

No PEL são ainda apresentadas grelhas de auto-avaliação para cada nível de competência linguística nos seguintes domínios: i) compreensão oral (cf. anexo V); ii) leitura (cf. anexo VI); iii) interacção oral (cf. anexo VII); iv) produção oral (cf. anexo VIII); e v) escrita (cf. anexo IX). O objectivo é os alunos registarem os seus progressos, nomeadamente, ao nível dos objectivos linguísticos alcançados em cada língua.

Está ainda explicitado no QECR que a aprendizagem de uma determinada língua tem como objectivo a sua utilização nos diversos domínios: pessoal; público; profissional; e educativo (cf. anexo X).

4 – A língua espanhola no mundo

Tendo em conta os dados apresentados pelo Instituto Cervantes em *El Español: una lengua viva. Informe 2016* (2016, p. 10), a nível mundial e em todos os níveis de ensino, “se estima que más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 106 países que no tienen el español como lengua oficial.”

De acordo com o estudo apresentado por Castro (2002), no ano lectivo de 2000/2001, na Europa o número de alunos que estudava espanhol como língua estrangeira registava um número total de 3.412.206 alunos. Desse total, na União Europeia, 3.160.383 alunos estudavam espanhol como língua estrangeira no ensino regular e 209.854 no ensino não regular. Os restantes 41.969 alunos estudavam a língua espanhola como língua estrangeira em programas dirigidos pela Administração Educativa Espanhola.

O ensino regular compreende o ensino primário, básico, secundário e superior. É de salientar que o número de estudantes de ELE, no ensino regular era de 3.074.695 nos países pertencentes à União Europeia (UE), 68 838 nos países em pré-adesão à UE e 16.850 em outros países.

Interessa considerar no presente estudo apenas os dados apresentados por Castro (2002) referentes ao ensino regular. Face ao exposto, no ano lectivo de 2000/2001, no ensino primário, o número de alunos que estudava espanhol como língua estrangeira registava um total de 78.262 alunos. No ensino secundário este número aumentou para 2.657.059 e no ensino superior decresceu novamente para 116 098. Ao nível dos adultos, verifica-se que 308.964 alunos estudavam a língua espanhola como língua estrangeira.

Tendo em conta os dados apresentados pelo Instituto Cervantes, no *Anuário de 2006*, referente a todos os níveis de ensino (incluindo regular e não regular) dos cinco continentes existentes, a América é o que regista um número mais elevado de estudantes de espanhol com um total de 7.099.664 estudantes. De seguida, verifica-se a Europa, a África, a Ásia e, por fim, a Oceânia com um número muito reduzido de estudantes de ELE.

Segundo dados do Instituto Cervantes em *La enciclopedia del español en el mundo*, a nível mundial, 86 países ensinam a língua espanhola, sendo que, no ano lectivo de 2004/2005, havia 11.296.963 alunos a estudar espanhol como língua estrangeira, número que aumentou no ano lectivo de 2006-2007, passando a existir 14 milhões de estudantes de ELE no mundo. No entanto, entre 2003 e 2006, comparativamente com outros países (ex: Reino Unido, Suécia, Senegal, Itália, França, Estados Unidos e Brasil), o número de estudantes de espanhol em Portugal era ainda muito reduzido registando 12.312 estudantes.

Alguns dos motivos apontados para uma presença tão significativa do espanhol em diversos países são factores históricos e migratórios e o desenvolvimento dos países dado que, devido às trocas e negociações comerciais, se torna necessária a aprendizagem de uma língua que seja falada mundialmente por um vasto conjunto de pessoas. Ainda assim, Portugal está à frente de países como a Turquia, a Índia, os Países Baixos, etc (Andión Herrero, 2008).

De acordo com dados apresentados pelo Instituto Cervantes, no que diz respeito à Europa, a oeste, França é o país que regista um número mais elevado de alunos a estudarem espanhol, seguindo-se países como Reino Unido, Bélgica, Irlanda e Portugal. Quanto à região norte e centro, a Alemanha é o país que se destaca no ensino da língua espanhola, seguindo-se-lhe a Suécia, a Dinamarca, a Áustria, a Noruega, a Suíça, a Hungria e a Irlanda.

Anos mais tarde, de acordo com os dados apresentados no *IV Congresso Internacional de FIAPE*, em 2011, a língua espanhola é não só a segunda língua com maior número de falantes, como também a segunda língua mais estudada no mundo. É relevante destacar os dados apresentados no congresso que demonstram que a América é o continente com maior número de estudantes de espanhol com 11.100.000 estudantes. É ainda a língua oficial de 21 países e a terceira língua mais falada na internet.

Castro (2002) aponta a entrada de Espanha na União Europeia e as oportunidades de emprego consequentes do crescimento económico de Espanha e das negociações comerciais, como causas que estão na base da escolha dos alunos em estudar a língua espanhola.

Face ao exposto, a comunicação torna-se um factor crucial para as negociações entre empresas de diversos países e para a comunicação entre falantes de línguas diferentes, principalmente ao nível do comércio. É neste sentido que a aprendizagem do espanhol se torna essencial por ser a segunda língua mais falada a nível mundial.

De acordo com Castro (2002, p. 2), alguns dos alunos inquiridos no seu estudo “que elijen el español como lengua extranjera piensan trabajar en el mundo de la economía, el comercio y la empresa. Y es que el español es cada vez más valorado como lengua útil por los europeos y forma parte de las lenguas de los negocios.”

5 – O espanhol em Portugal

5.1 – Meios de difusão da língua espanhola em Portugal

Consideramos importante referir no presente estudo o trabalho realizado ao longo das últimas décadas por três entidades responsáveis pela promoção e divulgação da língua e cultura espanhola em Portugal: Consejería de Educación, Instituto Español “Giner de los Ríos” e Instituto Cervantes. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016)

Segundo o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), no território português, a Consejería de Educación de Lisboa é responsável por representar o Ministerio de Educación y Ciencia de Espanha. É composta por: i) Consejero de Educación; ii) Secretaria General; iii) Asesora Técnica; e iv) personal de administración.

É responsável pelo Instituto Español “Giner de los Ríos” e as suas principais funções são “promover la cooperación entre España y Portugal en todos los niveles educativos, apoyar la enseñanza del español como lengua extranjera y dirigir la acción educativa de España en Portugal.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p. 11)

Criado em Setembro de 1932 e designado actualmente como Instituto Español “*Giner de los Ríos*” (IE), caracteriza-se por ser um centro de ensino público administrado pelo Ministerio de Educación y Ciencia de España e aprovado pelo Ministério da Educação Português cujo seu propósito é, à semelhança da Consejería de Educación difundir a língua e cultura espanhola para além da sua vertente educativa e formativa. (Gonçalves, 2010)

Em 1933, o instituto ficou denominado por “Hermenegildo Giner de los Ríos” com sede na Rua Mouzinho da Silveira nº 5 tendo cinco anos mais tarde alterado a sua morada para a Rua Actor Tasso nº 27. Anos depois, em 1976, após obras de reconstrução do novo espaço onde é actualmente a sede do IE, foi finalmente inaugurado o Instituto de Español “Giner de los Ríos” com a designação que hoje conhecemos.

Tendo em conta o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), o ensino no Instituto Español “Giner de los Ríos” está organizado de acordo com as instituições de ensino espanholas²¹: “Tiene tres líneas desde Infantil a ESO y dos modalidades en bachillerato, de lo que resulta un total de 43 cursos.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p. 24).

No que concerne à sua estrutura, é composto por três edifícios estando os diferentes níveis de ensino divididos pelos mesmos. Na sua constituição dispõe também de uma biblioteca, uma enfermaria, cantinas, um pavilhão polidesportivo e pátios de recreio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

De acordo com o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), verifica-se ainda o esforço e empenho do IE na difusão e promoção da cultura espanhola dado que, “lleva a cabo un amplio programa anual de actividades complementarias y extraescolares para contribuir a la formación en valores, fomentar la convivencia de todos los sectores de la comunidad escolar, establecer lazos entre alumnos, profesorado y familias, así como entre el alumnado de distintos grupos y niveles” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016, p. 30)

Por fim, o Instituto Cervantes criado em 1991 é uma instituição de carácter público e tem como principal missão promover e difundir a língua espanhola. De acordo com informação apresentada pelo Instituto Cervantes em *El Español: una lengua viva*.

²¹ Cf. Inês Gonçalves, 2010, *Pintar as palavras: A pintura como recurso didáctico na sala de aula de E/LE*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.

Informe 2016 (2016, p. 39) o seu principal objectivo é “consolidar la enseñanza del español como una actividad especializada al mismo nivel que la que ofrecían en aquel momento otras lenguas europeas de dimensión internacional” para além de dispor ainda de cursos de formação de professores.

Para que o seu objectivo fosse concretizado, vários foram os estudos realizados pelo mesmo com a finalidade de conhecerem quais os níveis de presença da língua espanhola nos restantes países. O Instituto Cervantes é ainda o principal organizador de actividades de lazer, entre as quais: teatros, espectáculos de dança, sessões de cinema, concertos, exposições e conferências. (Instituto Cervantes, 2016)

Para além disso, é ainda a única instituição responsável pela realização e implementação dos exames para a obtenção do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) no estrangeiro.

Torna-se ainda relevante fazer referência à rede de bibliotecas do Instituto Cervantes inaugurada em 2005, caracterizada como a maior rede de bibliotecas espanholas no mundo dispondo de uma vasto conjunto de materiais electrónicos, impressos e digitais. A biblioteca está disponível para consulta de obras e documentos físicos contudo o instituto dispõe de uma biblioteca electrónica que permite uma maior acessibilidade dos usuários da internet às publicações e obras disponibilizadas na página do Instituto Cervantes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

5.2 - Relações económicas entre Portugal e Espanha

De acordo com dados apresentados pela Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal (AICEP), “em 2016, cerca de 21,4% do total das exportações portuguesas de bens e serviços destinaram-se ao mercado espanhol (1º cliente), enquanto 31,2% do total das nossas importações foram provenientes de Espanha (1º fornecedor)” (AICEP, 2017b, p. 15)

Porém, apesar do crescente valor de exportação de comércios de bens para Espanha, o saldo da balança comercial de bens permanece negativo uma vez que a quantidade de bens que Portugal importa de Espanha é superior à que exporta, sendo de notar que Portugal não tem capacidade para responder às suas necessidades precisando de importar mais do que exportar. Dentro dos produtos mais exportados para Espanha

por Portugal estão os produtos agrícolas, os veículos e outros materiais de transporte e o vestuário (cf. anexo XI) (AICEP, 2017b).

Em termos de serviços, “Espanha posicionou-se como 3º cliente de serviços de Portugal e 1º fornecedor, representando estes fluxos 12,5% do total exportado e 19,6% do importado em 2016” de acordo com dados apresentados pelo Banco de Portugal. (AICEP, 2017b, p.19)

Ao nível do Turismo, tem-se notado cada vez mais o aumento de turistas espanhóis em Portugal. De acordo com Carrilho (2016, para. 1), em 2015, “Portugal recebeu 1,6 milhões de turistas espanhóis”. Nos últimos anos, os Espanhóis têm comprado mais em Portugal. A promoção que tem sido feita pelos portugueses ao nível da gastronomia e dos vinhos, na região de Espanha é apontada como uma das causas que propiciam o aumento das compras por parte dos espanhóis.

É relevante destacar que no território português, tem-se notado uma crescente procura pela gastronomia e cultura portuguesa bem como um enorme interesse pelo património português por parte de turistas espanhóis. Isto contribui para o aumento das receitas uma vez que “Em 2016 foram também contabilizadas perto de 3,9 milhões de dormidas (+8,3% em relação a 2015) com origem no mercado espanhol” (AICEP, 2017b, p. 22) e “Entre janeiro-fevereiro de 2017, as receitas e o número de dormidas de turistas espanhóis evoluíram muito favoravelmente (9,8% e 6,3% respetivamente, face ao período homólogo do ano anterior) ” (AICEP, 2017b, p. 22).

Como consequência, o aumento do número de turistas espanhóis em Portugal em 2016 conduz ao aumento da ocupação das unidades hoteleiras em Portugal. Espanha é, deste modo, um dos países com maior número de ocupantes nos hotéis portugueses (AICEP, 2017b).

Consideramos também relevante abordar os movimentos migratórios entre Portugal e Espanha. Nesta perspectiva, tem-se verificado cada vez mais o aumento do número emigrantes portugueses em Espanha e do número de emigrantes Espanhóis em Portugal. De acordo com Vidigal (2017), o número de emigrantes portugueses em Espanha voltou a aumentar no ano de 2016 após uma época marcada pelo decréscimo do número de emigrantes portugueses em Espanha entre os anos de 2008 e 2013 consequente da crise em Espanha.

Até 2008, a Espanha era um desses destinos. Depois disso, porém, o rápido e intenso aumento do desemprego

em Espanha, em especial nos sectores em que se concentrava boa parte da emigração portuguesa, como era o caso da construção civil, teve como consequência a desaceleração e mesmo retrocesso da emigração portuguesa para aquele país. (Pinho & Pires, 2013, p.3)

Tendo em conta o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (2015), também o número de residentes espanhóis em Portugal aumentou 3,4% em 2015 sendo um dos principais países com um aumento mais significativo do número de emigrantes para Portugal, de acordo com a figura 3.

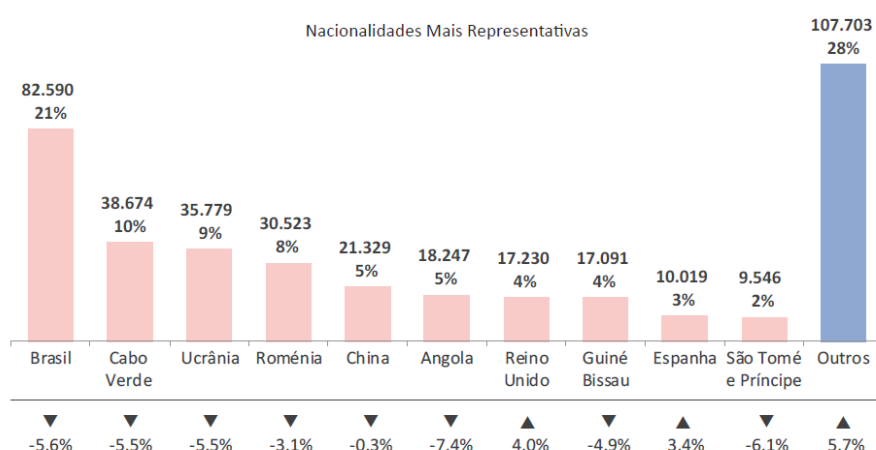


Figura 3 - Nacionalidades mais representativas em Portugal em 2015

Fonte: SEF, *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2015*

Verificou-se igualmente um aumento de 11,1% da taxa de residentes espanhóis em Portugal em 2016 de acordo com a figura 4.

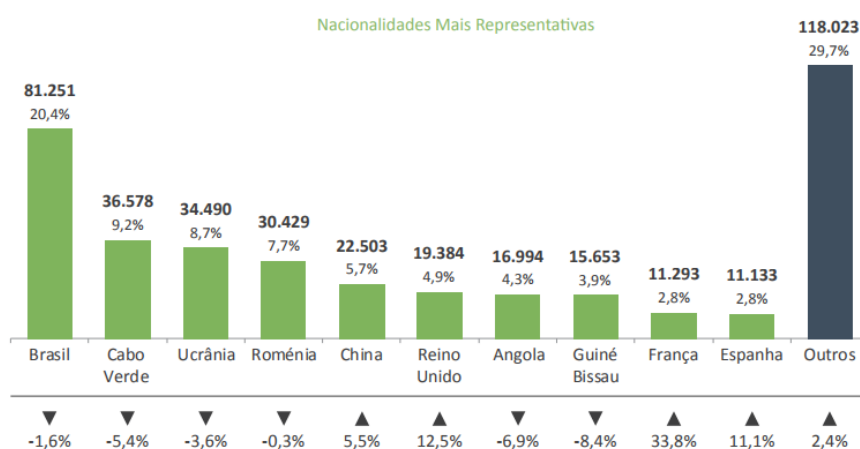


Figura 4 - Nacionalidades mais representativas em Portugal em 2016

Fonte: SEF, *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016*

5.3 – A língua espanhola no sistema educativo português

O início do ensino do espanhol em Portugal começou numa fase mais tardia comparativamente com outras línguas estrangeiras por diversos motivos, entre os quais, a crença de que a aprendizagem da língua espanhola seria prescindível devido às semelhanças entre as duas línguas que, conseqüentemente, contribuíam para a redução das dificuldades na comunicação entre portugueses e espanhóis de acordo com Vigón Artos (2005). No início dos anos 90, mais precisamente em 1991, o ensino da língua espanhola marcou presença no ensino básico e secundário das escolas públicas portuguesas. Porém, numa fase inicial, a implementação do ensino do espanhol em Portugal verificou-se apenas em duas escolas, uma vez que se tratava da introdução de uma língua em fase experimental.

Sin embargo, gracias al Programa de Cooperación Luso-Española desde el curso de 1991-1992, el español consiguió entrar en el sistema educativo portugués de enseñanzas medias (Vigón Artos, 2005, p.3)

Em 1994, o ensino do espanhol consolidou-se nas escolas portuguesas, mas só em 1997 passou a fazer parte do 3º ciclo do ensino básico através da elaboração e homologação do *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação (3º ciclo)* desenvolvido pelo MEC.

De acordo com Boal (2009), o início do ensino do espanhol em Portugal ficou marcado por alguma instabilidade no que respeita às habilitações dos professores por não terem existido concursos públicos. Existiam professores a leccionar por terem residido em Espanha ou por se terem licenciado em Universidades espanholas. Com o propósito de resolver esta situação, foi criada a Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE). É uma associação portuguesa cujo seu propósito é apoiar os professores de espanhol no ensino da língua espanhola e na difusão da língua e cultura hispânica em Portugal desde o ensino pré-escolar ao ensino universitário. Apesar de ser uma associação portuguesa, não é constituída apenas por professores de espanhol de nacionalidade portuguesa mas sim por todos os professores de diversas nacionalidades que ensinam a língua espanhola.

Esta associação promove a difusão do ensino da língua espanhola no sistema educativo português bem como a difusão da cultura dos países onde se fala a língua espanhola.

Ao longo das últimas décadas, o número de alunos interessados no estudo da língua espanhola tem vindo a aumentar gradualmente, principalmente em Portugal. Para acompanhar este crescimento tão acentuado de alunos interessados no estudo da língua espanhola, o número de professores de espanhol também aumentou para dar resposta à procura dos alunos, sendo de notar um acréscimo significativo de alunos nas universidades. Como consequência, o número de centros que oferecem o ensino do espanhol multiplicaram-se.

De acordo com os dados apresentados pelo MEC (Abreu, 2006), a maioria das escolas portuguesas que oferecem o espanhol como ensino de língua estrangeira situam-se maioritariamente nas regiões Norte e Centro do país.

Planeado e elaborado para os alunos que iniciavam o estudo da Língua Estrangeira II no 10º ano de escolaridade, em 2001 foi homologado o *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 10º ano* para os cursos de Formação Específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas e em 2002, o *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 10º ano* para os alunos que já tinham iniciado o estudo da língua espanhola no 3º ciclo do ensino básico.

Mais tarde, em Julho de 2008, foi homologado o *Programa de Espanhol – Nível de iniciação 5º e 6º anos de escolaridade* com a colaboração da Assessoria de Educação da Embaixada de Espanha.

Em Portugal, tendo por referência os dados apresentados pelo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, no ano lectivo de 2005/2006 havia 12.312 estudantes de espanhol em Portugal sendo que 6.780 estudantes eram referentes ao ensino básico e secundário. No ano lectivo de 2010/2011, 84.615 alunos estudavam a língua espanhola no ensino básico e secundário verificando-se um aumento significativo.

O aumento significativo do número de alunos interessados em estudar a língua espanhola conduziu à diminuição do número de alunos que estudavam a língua francesa. Por isto, “cabe destacar que este aumento se ha producido al mismo tiempo que disminuía significativamente el número de alumnos de francés” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 443). Considerando o aumento gradual de

alunos interessados no estudo da língua espanhola, disciplinas como o francês e o inglês têm perdido alunos conforme afirma Cabrita-Mendes (2014).

No ano lectivo de 2011/2012 registava-se em Portugal um total de 121.671 alunos a estudar espanhol e, tendo em conta o relatório *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2015*²² apresentado pela Consejería de Educación, referente ao ano lectivo de 2012/2013, em Portugal, havia 802 escolas a ensinar a língua espanhola como Língua Estrangeira II sendo que, desse número, 666 são escolas públicas e 136 privadas com um total de 120.881 alunos a aprender espanhol. De 2011/2012 para o ano lectivo seguinte, houve um decréscimo no número de escolas que oferecem o espanhol como opção de ELE, traduzindo-se consequentemente na diminuição do número de alunos que estudam a língua espanhola.

Apesar disso, de acordo com o relatório *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2016*²³, referente ao ano lectivo de 2014/2015, a figura 5 demonstra a evolução da língua espanhola no sistema educativo português através do aumento do número de escolas que oferecem o espanhol como opção de LE II.

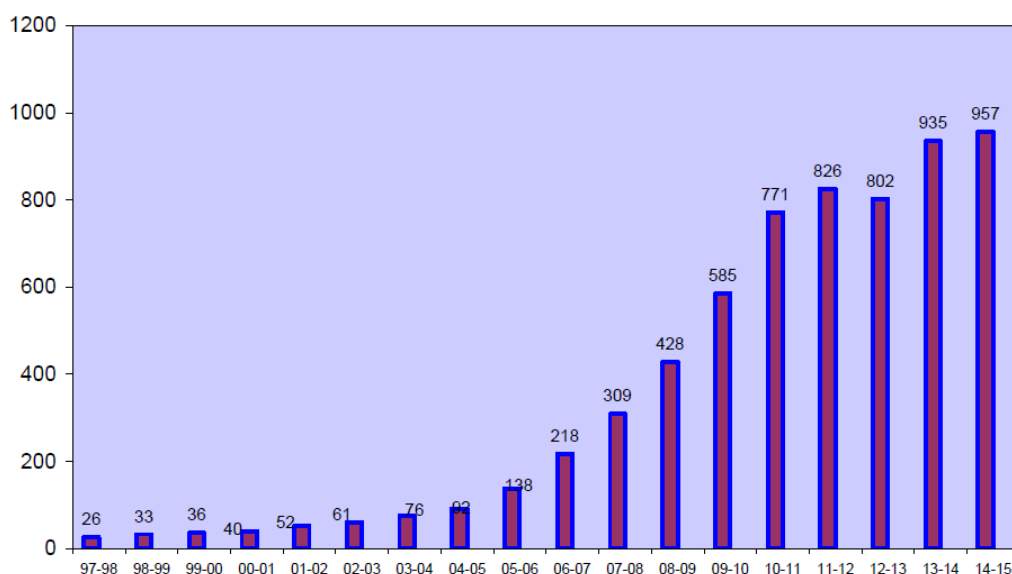


Figura 5 - Número de escolas que oferecem o Espanhol como opção de Língua estrangeira II

Fonte: *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2016*

²² Cf. Consejería da Educación, 2015, *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2015*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-esp-aol-en-portugal-2015/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202015.pdf>

²³ Cf. Consejería da Educación, 2016, *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2016*. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-esp-aol-en-portugal-2016/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202016.pdf>

Porém, em Portugal, a língua inglesa continua a ser a língua estrangeira dominante no currículo escolar português com iniciação obrigatória no 5º ano em conformidade com o *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho*.

A crescente procura verificada ao longo dos últimos vinte anos reflecte uma visão cada vez mais positiva e vantajosa do ensino do espanhol por parte dos portugueses, não só nas escolas públicas portuguesas como também nas universidades e centros de línguas pois como afirma Mira (2012, p. 97), “El inicial interés fronterizo por el aprendizaje del español se extendió a todo el país. El español ya es la segunda lengua extranjera más solicitada en incontables escuelas y centros escolares públicos y otros de Portugal. El francés ha perdido su segunda posición”.

Todavia, em conformidade com a *Portaria n.º 303/2009, de 14 de Março*, não havia professores suficientes para dar resposta ao aumento do número de alunos interessados no ensino do espanhol ao informar:

(...) o actual quadro legal dos requisitos habilitacionais para exercício da actividade docente no ensino da língua espanhola não tem permitido o recrutamento de professores suficientes à satisfação das necessidades dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, não garantindo, portanto, aos alunos a aprendizagem da língua. Impõe-se, por isso, estabelecer medidas excepcionais que garantam o funcionamento transitório do processo do ensino-aprendizagem do Espanhol, salvaguardando o interesse dos alunos e os objectivos do sistema educativo. (Portaria 303/2009, 14 de Março, p. 1863)

Também Valter Lemos (Secretário de Estado da Educação), afirmou ao jornal *Público*, em 2009, que não havia professores suficientes para acompanhar o crescimento da procura.

É uma situação transitória que tem a ver com uma situação muito anormal: Um crescimento absolutamente inacreditável de espanhol e uma enorme falta de professores. (Gaudêncio, 2009, para. 3)

Em oposição a Valter Lemos, também ao jornal *Público*, a Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE) afirmou que, apesar de menos qualificados, o Ministério da Educação colocou professores de outras línguas como professores de espanhol devido à sua experiência e tempo de serviço.

Como consequência, houve professores com habilitações académicas para leccionar a língua espanhola que não foram colocados.

Isto porque, apontam em comunicados distintos, os professores profissionalizados em espanhol concorreram em número suficiente para ocupar as vagas para efectivação. E só foram ultrapassados, frisam, por terem menos tempo de serviço. (Ribeiro, 2009, para. 3)

Esta situação verificou-se porque, de acordo com a *Portaria n.º 303/2009, de 14 de Março*, com a finalidade de combater a falta de professores de espanhol face ao aumento do número de alunos interessados na aprendizagem da língua espanhola, houve necessidade de introduzir algumas alterações nos critérios de selecção de professores uma vez que eram considerados aptos a leccionar a disciplina de espanhol os professores nas seguintes condições:

- a) Portadores de qualificação profissional numa língua estrangeira e ou Português (códigos de recrutamento 200, 210, 220, 300, 310, 320, 330 e 340) e do diploma de Espanhol como língua estrangeira (DELE), outorgado pelo Instituto Cervantes, correspondente ao nível C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e obtido até ao final do ano lectivo de 2010 -2011;
- b) Portadores de qualificação profissional numa língua estrangeira e ou Português (códigos de recrutamento 200, 210, 220, 300, 310, 320, 330 e 340) e que, na componente científica da sua formação, possuam a variante de Espanhol. (Portaria 303/2009, 14 de Março, anexo, artigo 2)

Porém, segundo a *Portaria n.º 141/2011, de 5 de Abril*, esta situação de insuficiência de professores de espanhol face ao crescente aumento do interesse dos alunos no estudo da língua espanhola tinha já sido ultrapassada pelo que foi, deste modo, revogada a *Portaria 303/2009, de 14 de Março*.

Consequente da resolução dos problemas anteriormente mencionados, previa-se assim mais estabilidade no ensino educativo português no que concerne ao ensino da língua espanhola em Portugal. Porém, a Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE) em comunicado ao jornal *Público* denunciou que existiam escolas a optar pelo fecho das turmas de espanhol obrigando os alunos a estudar francês.

À organização têm chegado queixas de professores e de encarregados de educação contra escolas que fecharam as turmas de Espanhol e inseriram os estudantes nas aulas de Francês, sem que estes tenham bases para tal.”²⁴ (s.a, 2012).

Este factor deve-se ao facto de as escolas serem obrigadas a aproveitar os recursos humanos que têm disponíveis e, como consequência, não havendo a possibilidade de contratar novos professores, as opções de LE II que constituem a oferta de escola são baseadas nos recursos disponíveis.

También se obliga a que las escuelas den prioridad de oferta de escuela a los recursos humanos con falta de horario, es decir, si hay un profesor con plaza fija en la escuela de la asignatura de alemán, primero la escuela tiene que ofrecer esa opción de LE y solo después podrá permitir la inscripción en otra opción. (Pinto, 2003, p. 461)

²⁴ Cf. S.A, 2012, Associação denuncia caso e pede reunião urgente com Ministério. *Pressreader*. Disponível em: <https://www.pressreader.com/portugal/edi%C3%A7%C3%A3o-p%C3%ABlico-porto/20120803/281556582964366>.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1 – Opções metodológicas

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica com o objectivo de reunir informação para a realização do presente trabalho de investigação. Para o efeito, teve-se como suporte informação presente nos *Decreto-Lei* e *Lei de Bases* divulgada no site do Ministério da Educação e Ciência (MEC), em periódicos, revistas, jornais, monografias e dissertações académicas. Foram ainda consideradas comunicações disponibilizadas no *site* da Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE).

Foi realizado também um estudo exploratório associado a esta temática, que apresenta um vasto leque de perspectivas e fundamentos teóricos de diferentes autores.

A opção pela aplicação dos questionários a este ciclo de estudo, 3º ciclo, deve-se ao facto de, no 7º ano de escolaridade do 3º ciclo, ser obrigatória a escolha de uma segunda língua estrangeira, entre as quais, o francês, o espanhol e o alemão, na maioria das escolas. Este ano de escolaridade é assim um ano de iniciação ao estudo de uma Língua Estrangeira II. Neste ciclo, os alunos projectam as suas escolhas de estudo de acordo com a área de especialização que pretendem seguir e com os seus gostos pessoais e profissionais.

2 – Instrumentos e Procedimentos

O procedimento utilizado para recolha de dados foi os inquéritos por questionário, aplicados a alunos e professores de espanhol do concelho de Odivelas, onde foram incluídas questões abertas, fechadas e de múltipla escolha (cf. anexo XII e XIII).

O método de recolha de dados para a elaboração do presente estudo é o preenchimento de questionários por parte dos alunos que frequentam as aulas de espanhol numa Escola Secundária do Concelho de Odivelas. Foram ainda aplicados questionários aos professores de espanhol das várias escolas do Concelho de Odivelas não tendo sido possível aplicar aos alunos por motivos diversos, entre os quais:

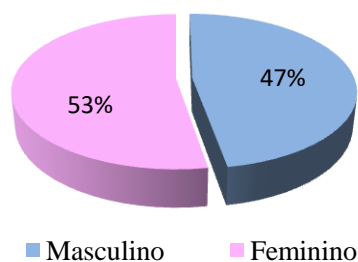
exigência de autorização por parte da DGES, falta de resposta por parte das escolas e recusa de participação.

É de salientar que os questionários foram aplicados através da técnica de auto-preenchimento. A maioria dos questionários foram preenchidos em formato impresso. Contudo, houve alguns a ser preenchidos electronicamente. Tratando-se de um método de baixo custo, anónimo e de fácil implementação é considerado como uma metodologia eficaz quando bem elaborado, verificando-se assim um nível de validade alto. Contudo, apresenta ainda algumas limitações no sentido em que podem ficar questões por responder, devem ser curtos e por isso limitam a informação que se pretende retirar e, devido às questões abertas, a análise pode ser demorada.

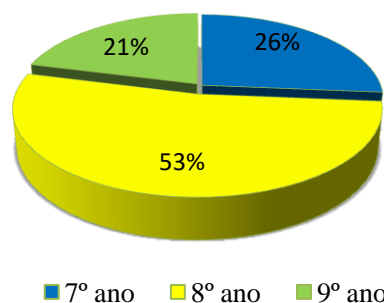
3 – Participantes

No presente estudo participaram 38 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico de uma Escola Secundária, sendo 53% do género feminino e 47% do género masculino, todos estudantes de Espanhol. Participaram igualmente quatro professores de Espanhol de diversas escolas do Concelho de Odivelas, três do género feminino e um do género masculino, codificados, respectivamente, de P1 a P4.

Da amostra total de alunos inquiridos, 26% dos alunos frequentam as turmas de 7º ano, 53% pertencem às turmas de 8º ano e 21% estão matriculados no 9º ano de escolaridade, de acordo com os gráficos I e II.



Gráficos I - Distribuição do número de alunos por género



Gráficos II - Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade

4 – Apresentação e caracterização da Escola Secundária

Localizada no Concelho de Odivelas, mais precisamente na União das Freguesias de Ramada e Caneças, a escola foi construída em 1980 tendo o seu funcionamento iniciado no ano lectivo de 1980-1981. A escola foi construída em blocos isolados; contudo, ao longo dos anos, a construção dos edifícios tem sofrido alterações com o propósito de melhorar as áreas e de as ampliar. Com efeito, nos anos de 1985/1986 foram construídos dois pavilhões além dos já existentes, em 2003/2004 deu-se a construção do pavilhão desportivo e em 2012 foi construído um espaço multiusos tendo sido estas as construções de ampliação. Houve ainda reconstruções de espaços durante os anos 1990, das quais são exemplo a recuperação de património construído.

Ao nível das infraestruturas, a escola possui 9 pavilhões dos quais 6 são constituídos por dois pisos, dispõe de 42 salas de aula, laboratórios de química, biologia e fotografia, salas de educação visual e tecnológica, salas de estudo, biblioteca, salas de apoio dedicadas aos alunos, gabinetes de apoio dedicados ao ensino especial e de apoio aos alunos em vários níveis, bem como de salas de professores, de directores de turma e de trabalho para os mesmos.

No que concerne ao lazer e ao âmbito desportivo, os alunos podem desfrutar de salas de convívio, espaços de refeições (bar e refeitório), espaços verdes, zonas de recreio cobertas e descoberta, campo de jogos exterior com relvado sintético e de um pavilhão desportivo composto por duas salas de ginástica, gabinete de formação e campo de jogos. Possui ainda reprografia e papelaria, secretaria e um auditório.

No que respeita ao quadro docente, a maioria dos professores que leccionam nesta escola fazem parte do quadro, de acordo com dados apresentados no *Projecto Educativo de Escola (2014-2017)* verificando-se, assim, não só um elevado grau de

estabilidade como também de experiência, dado que a maioria dos professores têm mais de 10 anos de prática lectiva.

A escola pode ser caracterizada como dinâmica e multicultural devido ao elevado número de actividades planeadas e implementadas, ao nível dos diversos departamentos, com o propósito de motivar os alunos, promover a integração e a solidariedade, consciencializar os alunos para os problemas sociais, promover um estilo de vida saudável, etc. Das actividades mencionadas precedentemente fazem parte, entre outras:

- i) Visitas de estudo;
- ii) Aulas de Campo;
- iii) Olimpíadas;
- iv) Recolhas solidárias;
- v) Torneios desportivos;
- vi) Actividades temáticas;
- vii) Seminários;
- viii) Palestras.

4.1 – Enquadramento geográfico

Odivelas é elevada a cidade em 1990 e sede de município em 1998 através da *Lei 84/98, de 14 de Dezembro* sendo assim criado o Município de Odivelas.

O município de Odivelas abrange quatro Uniões de Freguesias:

- Junta de Freguesia de Odivelas;
- União das Freguesias da Pontinha e Famões;
- União das Freguesias da Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto;
- União das Freguesias de Ramada e Caneças.

O concelho faz fronteira com os concelhos de Sintra, Loures, Amadora e Lisboa de acordo com a figura 6.



Figura 6 - Mapa do Concelho de Odivelas

Fonte: Blog Portugal torrão natal²⁵

Até finais dos anos 80 do século XX, a agricultura era a principal actividade da população de Odivelas. Contudo, a partir da década de 1990, a ligação de Odivelas a Lisboa por estrada beneficiou a população do concelho, proporcionando a possibilidade de compra na grande cidade. O desenvolvimento continuou a verificar-se nos anos seguintes com o alargamento da rede metropolitana ao Concelho de Odivelas em 2004, diminuindo o tempo de viagens. Dos três sectores de actividades existentes, actualmente, predomina no concelho de Odivelas o sector terciário, correspondente às actividades de comércio de bens e prestação de serviços.

De acordo com os Censos de 2011, a população de Odivelas tem aumentado consideravelmente na última década contando com 144.549 habitantes aquando da realização dos Censos em 2011, sendo este o concelho que apresenta uma taxa de natalidade mais elevada a nível nacional, de acordo com Capucho (2016), factor que influencia também a economia, uma vez que o crescimento da população origina um desenvolvimento que conduz à melhoria das condições de vida da população, nomeadamente ao nível dos acessos e da criação de novas empresas que, consequentemente, originam mais postos de trabalho aumentando a taxa de empregabilidade. Ainda assim, Odivelas conta com uma taxa de desemprego de 12,13%.

A Câmara Municipal de Odivelas, dirigida pelo presidente Hugo Martins, tem tido um papel primordial para o desenvolvimento do Concelho e da população sendo de

²⁵ Disponível em: <http://portugaltorraonatal.blogspot.pt/2012/03/freguesia-de-odivelas.html>. Acedido em 20 de Junho de 2017

destacar o Projecto SEI ao nível da Educação e o *Plano de Desenvolvimento Social* (PDS), ao nível do desenvolvimento social. Promove projectos e acções com actuação ao nível da educação, da saúde e da integração social, sendo alguns dos propósitos eliminar a pobreza e a exclusão social e promover o desenvolvimento social.

4.2 – Projecto Educativo da Escola Secundária

A escola estudada (cujo nome não é mencionado para garantir os princípios éticos da investigação) pretende assegurar que todos os seus alunos tenham os mesmos direitos à igualdade de oportunidades e consciencializá-los para que, em conjunto, formem uma escola inclusiva. Face ao exposto, a equidade e a igualdade são alguns dos princípios primordiais mencionados no *Projecto Educativo de Escola (2014-2017)*.

Para auxiliar os alunos nos estudos e na sua integração, sob a orientação dos professores, a escola disponibiliza programas de tutoria de apoio na organização e desenvolvimento de métodos de estudo com o objectivo de ultrapassar dificuldades ao nível das diversas disciplinas. A tutoria tem como propósito estimular a aprendizagem autónoma, integrar os alunos, combater o insucesso escolar e erradicar a taxa de abandono escolar.

Dispõe ainda de um *Gabinete de Mediação Disciplinar* (GMD) com o propósito de reduzir problemas comportamentais e sociais, no caso de alunos sinalizados pelos professores e directores de turma, por serem alvo de processos disciplinares.

A escola desenvolveu ainda um projecto no âmbito da saúde onde foram incluídas actividades com o propósito de fomentar uma alimentação e estilos de vida saudável, combater a violência, preservar a saúde mental dos alunos, prevenir comportamentos de risco e informar e apoiar os alunos no âmbito da educação sexual.

Em parceria com a Câmara Municipal de Odivelas e desenvolvido pela mesma, foi implementado na Escola Secundária um outro projecto - *Projecto para o Sucesso Educativo e Integração* (SEI), com o objectivo de diminuir o abandono escolar, reduzir as taxas de retenção escolar e promover a integração dos alunos. Este projecto abrange todas as escolas do concelho de Odivelas e conta com a participação de psicólogos, assistentes sociais e sociólogos com o desígnio de ajudar os jovens com problemas disciplinares, comportamentais, sociais, familiares e emocionais, a fim de reduzir a taxa de insucesso e abandono escolar, a marginalidade e a violência (ex: bullying).

Todos os alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino básico têm como Língua Estrangeira I o Inglês, de carácter obrigatório no 5º ano lectivo, e no 3º ciclo iniciam uma língua estrangeira II, de acordo com o *Decreto-lei 129/2012, de 5 de Julho*. Na escola em análise, as opções de Língua Estrangeira II são o Francês e o Espanhol. De acordo com as figuras 10 e 11, retiradas do Projecto Educativo de Escola mencionado precedentemente, é de salientar que os alunos têm escolhido a língua espanhola em detrimento do Francês, à excepção do ano lectivo de 2013-2014, onde se verificou que o número de alunos que, no 7º ano de escolaridade, escolheram o espanhol foi inferior ao número de alunos que optaram pelo estudo do Francês.

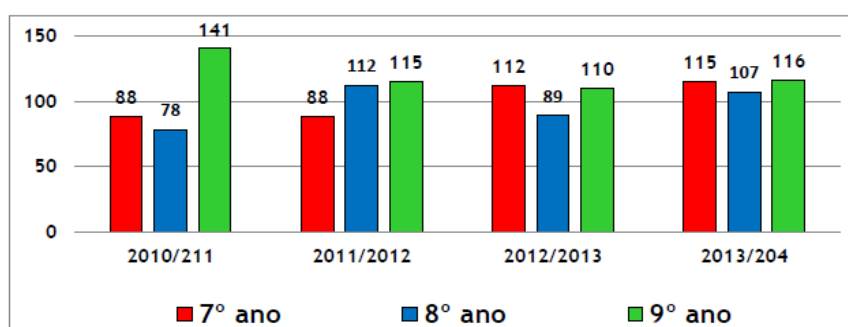


Figura 7 - Número de alunos que estudam a língua francesa

Fonte: Projecto Educativo de Escola (2014-2017)

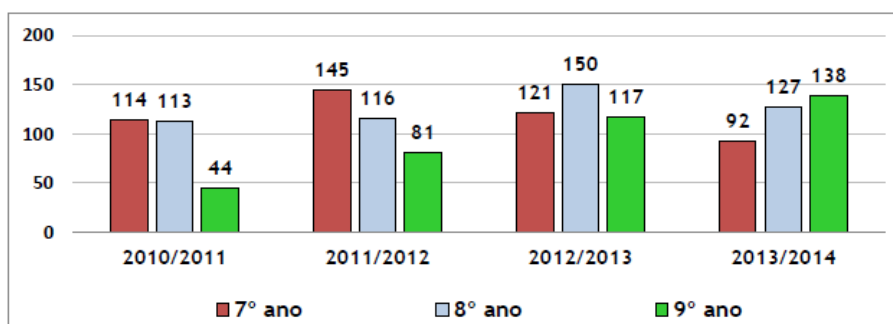


Figura 8 - Número de alunos que estudam a língua espanhola

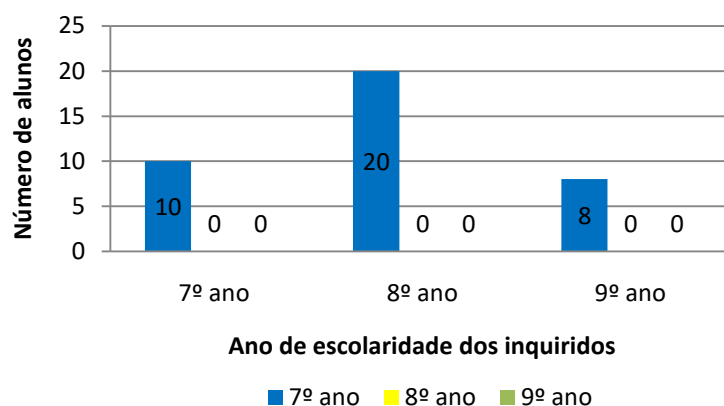
Fonte: Projecto Educativo de Escola (2014-2017)

Quanto às Línguas Estrangeiras II, no 7º ano de escolaridade, o tempo dedicado ao estudo da Língua Estrangeira II é de três tempos lectivos, de 45 minutos. Assim, os alunos têm, semanalmente, 135 minutos de aula. Em oposição, no 8º ano, este tempo é reduzido para dois tempos lectivos, perfazendo o total de 90 minutos semanais.

No projecto educativo estão definidas cinco dimensões e metas em que o mesmo pretende actuar: i) Ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos; ii) A escola e a comunidade; iii) Liderança e gestão; iv) Formação da comunidade educativa; e v) Avaliação da Escola.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Através do questionário aplicado aos alunos do ensino básico, tendo em conta a primeira pergunta que questionava em que ano o aluno iniciou o estudo da língua espanhola, podemos observar, pelas respostas dos alunos, que todos os inquiridos iniciaram o estudo da língua espanhola no 7º ano de escolaridade, de acordo com o gráfico III.

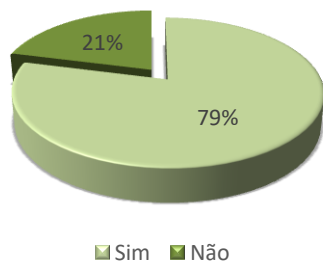


Gráficos III - Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade em que iniciaram o estudo da língua espanhola

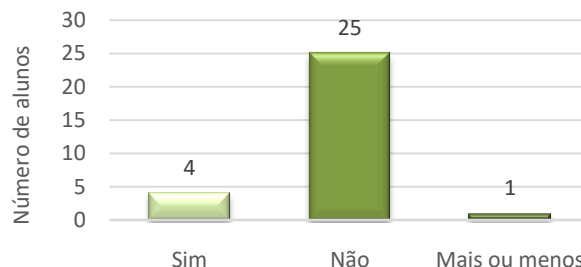
Em conformidade com a notícia “Espanha está mais líder este ano em gastos dos portugueses em viagens e turismo no estrangeiro”, publicada pela agência de notícias de viagens e turismo *PressTUR*, e com dados apresentados pelo Banco de Portugal, os gastos dos turistas portugueses em Espanha subiram no primeiro trimestre do ano corrente. De uma vasta panóplia de opções e destinos possíveis, Espanha é o país eleito pelos portugueses para viajar.

Também Piergiovanni (2015), na notícia “Número de turistas portugueses em Espanha cresce 11,7% em 2014”, publicada no jornal *Observador*, demonstra que o número de turistas portugueses em Espanha tem aumentado.

Relativamente aos alunos inquiridos, foi notório o seu interesse no país vizinho dado que, dos 38 alunos inquiridos, 79% já visitaram Espanha, representando uma taxa significativa. Foi ainda possível comprovar que devido à proximidade entre as duas línguas, a maioria dos alunos respondeu que não sentia dificuldades na comunicação.

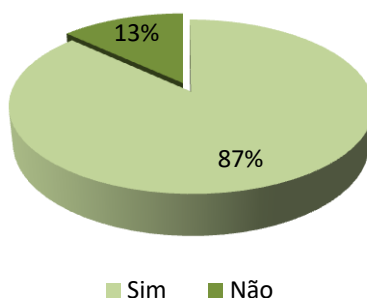


Gráficos IV - Distribuição do número de alunos que já visitaram Espanha



Gráficos V - Distribuição do número de alunos que sentiram dificuldades na comunicação

Torna-se ainda fulcral evidenciar que 87% dos alunos, o que representa uma maioria significativa, estuda a língua espanhola apenas em contexto escolar.



Gráficos V - Distribuição do número de alunos que estudam a língua espanhola apenas em contexto escolar

A facilidade de aprendizagem resultante da proximidade das duas línguas foi ainda apontada como uma das causas que motiva os alunos a escolherem estudar a língua espanhola no 3º ciclo do ensino básico, seguindo-se os gostos pessoais e as perspectivas futuras a nível profissional. Tal como afirma Andión Herrero (2008, p. 8), “cada día se valora más profesionalmente saber español, pues nuestra lengua da acceso a un mercado internacional de crecimiento vertiginoso.”



Gráficos VI - Distribuição dos motivos apontados pelos alunos para escolherem o estudo da língua espanhola

Dado que a língua portuguesa e a língua espanhola pertencem ao grupo das línguas românicas e derivam do latim vulgar, estas apresentam elevadas semelhanças, quer ao nível da grafia como também da fonologia, da morfossintaxe e da fonética. Estes são factores que facilitam a comunicação entre portugueses e espanhóis.

Contudo, apesar das elevadas semelhanças entre as duas línguas, existem de igual modo inúmeras distinções dada a existência de palavras que, apesar de apresentarem a mesma grafia nos dois idiomas, apresentam significados distintos. É deste modo relevante destacar os falsos amigos²⁶ ou heterossemânticos. De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* publicado na página do Centro Virtual Cervantes, “la expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente” de acordo com a figura 9.



Figura 9 - Cartel Falsos amigos

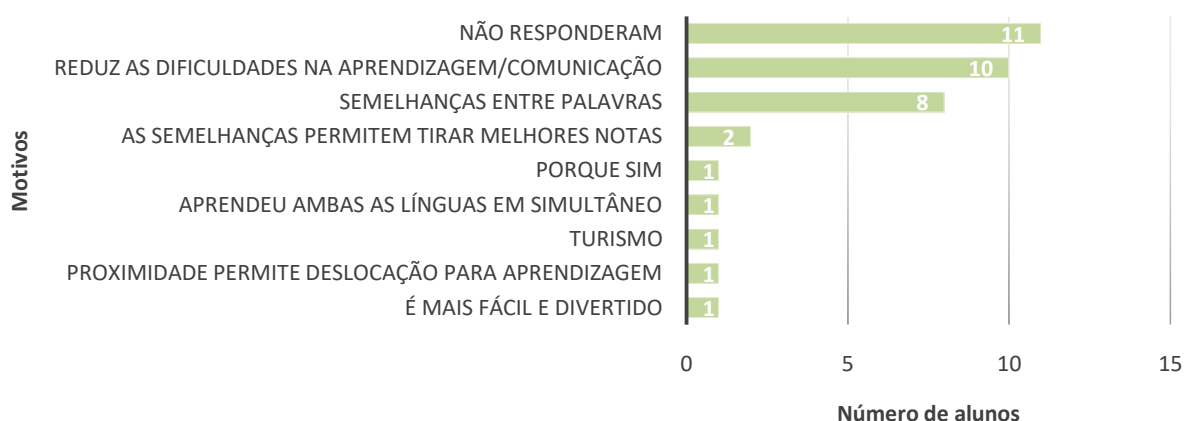
Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte²⁷

²⁶ V. Ángeles Juez, 2007, *Glosario Falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ced4f82e-2ee4-4733-96c7-8488a6704fab/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/falsosamigos.pdf>.

²⁷ Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/e6290a49-ad9e-4160-a8eb-e8471c224a2c/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/cartel-falsos-amigos.pdf>

Todavia, por se tratar de idiomas distintos e com sistemas linguísticos também distintos, surgem algumas dificuldades na comunicação e na aprendizagem da língua em níveis mais avançados uma vez que “dada a relação existente entre o Espanhol e o Português, a tendência é a de desenvolver uma interlíngua²⁸ que dificulta o processo de aprendizagem, pelo que a presença de “actividades contrastivas²⁹” adquire relevância e é pertinente.” (Ministério da Educação, 2008, p. 5)

Foi ainda possível concluir que os alunos consideram que a proximidade entre as duas línguas constitui um benefício para os aprendentes de espanhol. Isto porque reduz as dificuldades na aprendizagem e na comunicação motivadas pelas semelhanças entre as palavras. Foram ainda apontados outros motivos pelos alunos contudo estas foram as duas razões que registaram maior número de respostas.



Gráficos VII - Distribuição das causas apontadas pelos alunos que responderam que a proximidade entre as duas línguas constitui um benefício para os aprendentes de espanhol

Devido à proximidade entre as duas línguas, o aluno que tem como língua materna o português e que inicia o estudo da língua espanhola como LE II demonstra mais facilidade na aprendizagem da língua comparativamente com outros alunos, uma vez que existem muitas semelhanças entre as duas línguas.

Posto isto, tal como refere Santos Gargallo (1993, p. 108), “la cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta e la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una

²⁸ V. Maria Furtado, 2012, *A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/aprendizagem dos falsos cognatos*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa

²⁹ V. Isabel Santos Gargallo, 1993. *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

ayuda o apoyo entre las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar”.

De acordo com Santos Gargallo (1993), a interferência da língua materna na língua meta pode ajudar em fases iniciais contudo pode de igual modo contribuir para o desenvolvimento de uma interlíngua surgindo assim o designado “portunhol” característico pela mistura de palavras nas duas línguas. Deste modo, trata-se de uma transferência negativa caracterizada pelo desenvolvimento de erros aquando da transferência dos conhecimentos da língua materna para a língua meta.

Tal como afirma Pérez (2008, p. 27), “la falsa percepción de que es fácil y de que se entiende sin dificultad, al ser dos lenguas muy cercanas entre sí, provoca la creencia generalizada de que su estudio no es necesario”. Porém, em níveis mais avançados de aprendizagem da língua, torna-se fulcral o empenho e esforço dos alunos para ultrapassarem as dificuldades que possam sentir devido à proximidade das duas línguas de forma a evitar o “portunhol” e os erros, ortográficos e gramaticais. Esta opinião é partilhada pelos professores questionados, nomeadamente P1, ao afirmar: “*A proximidade facilita a compreensão oral e escrita dada a grande percentagem de transparência das palavras. No entanto, é a mesma proximidade que dificulta a expressão oral e escrita devido à interferência da língua materna.*” (cf. anexo XIV)

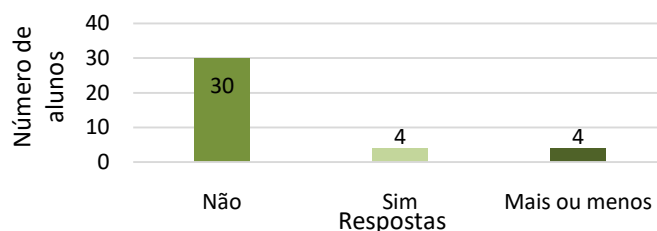
A sétima pergunta do questionário aplicado aos alunos questionava se estes sentiram dificuldades na aprendizagem da língua e 79% dos 38 inquiridos responderam que não.

Os alunos apontaram a facilidade da língua resultante da proximidade entre o português e o espanhol como elemento facilitador, demonstrando assim e mais uma vez que a proximidade entre as duas línguas constitui um benefício e reduz as dificuldades na aprendizagem. Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* publicado na página do Centro Virtual Cervantes, os alunos que têm como língua materna o português são “aprendientes con alta velocidad de aprendizaje que se benefician de las abundantes semejanzas entre la lengua materna y la lengua meta para comprender, expresarse y hacerse entender transfiriendo su conocimiento de la primera lengua.”.

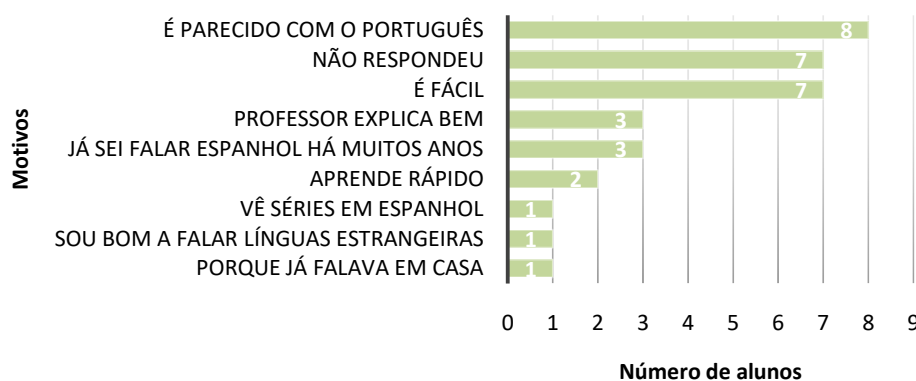
Porém, é consensual entre os professores inquiridos que as maiores dificuldades dos alunos estão relacionadas com as competências orais e escrita. P4 afirma: *No geral, os alunos do ensino básico têm bastantes lacunas e dificuldades ao nível da expressão*

escrita e algumas ao nível da expressão oral. As competências de compreensão são mais fáceis para os mesmos. (cf. anexo XIV)

Indo ao encontro do já foi dito anteriormente, os alunos apontaram a facilidade da língua, as semelhanças com o português, a explicação do professor e a aprendizagem rápida como motivos que minoraram as suas dificuldades na aprendizagem. Também a visualização de séries em espanhol e o conhecimento prévio da língua foram motivos referidos pelos alunos.

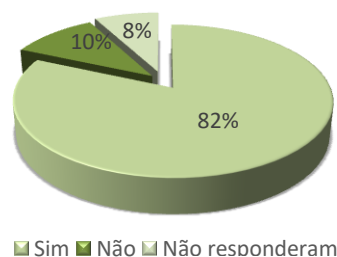


Gráficos VIII - Distribuição do número de alunos que sentiram dificuldades na aprendizagem

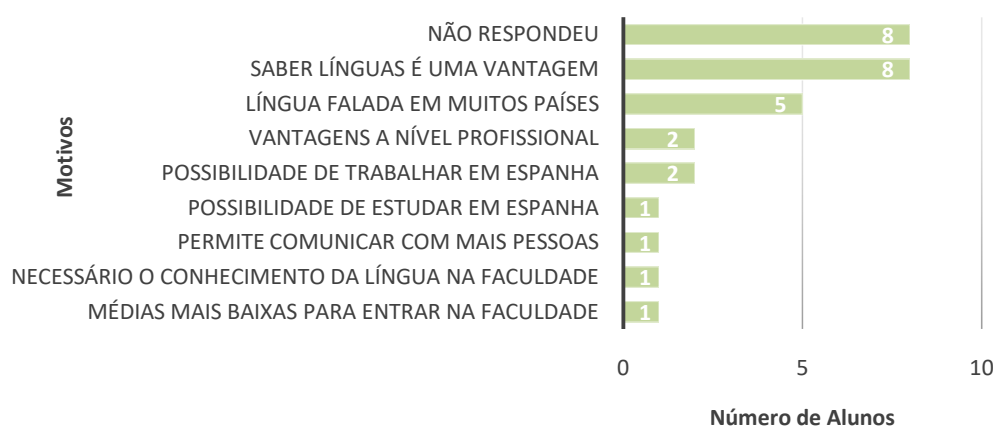


Gráficos IX - Distribuição das causas apontadas pelos alunos que responderam que não sentiram dificuldades em aprender a língua espanhola

Questionados sobre se consideram que ter conhecimentos da língua espanhola lhes trará vantagens profissionalmente, 82% dos alunos inquiridos responderam positivamente, tendo reconhecido que esta é uma língua falada em muitos países e que o conhecimento de línguas estrangeiras é benéfico para a comunicação e as relações empresariais e comerciais. Os inquiridos apontaram o conhecimento de várias línguas vantajoso pessoal e profissionalmente manifestando o interesse de estudar e trabalhar no país vizinho de acordo com os gráficos XI e XII.



Gráficos X - Distribuição do número de alunos que consideram que o conhecimento da língua espanhola lhes trará vantagens profissionalmente



Gráficos XI - Distribuição das causas apontadas pelos alunos que responderam que aprender a língua espanhola é benéfico a nível profissional

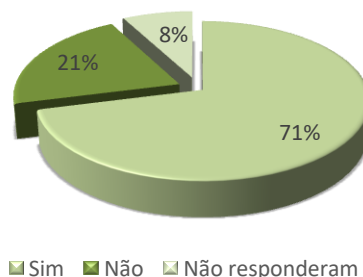
Numa sociedade cada vez mais multicultural como a nossa, torna-se imprescindível o conhecimento de mais do que uma língua sendo este um factor condicionante para obter emprego. O conhecimento de diversas línguas é privilegiado na contratação de novos funcionários. Este aspecto vai, aliás, ao encontro do que está definido pela União Europeia em termos de aprendizagem de línguas e, concretamente, no QECR. Também O Livro Branco – *Ensinar e Aprender: Rumo à sociedade cognitiva* (1995) salienta a importância do conhecimento de várias línguas no âmbito pessoal e profissional: “O domínio de várias línguas comunitárias tornou-se uma condição indispensável para permitir aos cidadãos da União o benefício das possibilidades profissionais e pessoais que lhes abre a realização do grande mercado interno sem fronteiras. Esta capacidade linguística deve ser secundada por uma faculdade de adaptação a ambientes de trabalho e de vida, marcados por culturas diferentes” (O Livro Branco – *Ensinar e Aprender: Rumo à sociedade cognitiva*, 1995, p. 70).

A livre circulação de pessoas ao nível da União Europeia (UE), conduziu a transformações na vida dos cidadãos. De forma a ultrapassar barreiras linguísticas e combater a exclusão, o plurilinguismo tornou-se uma condição indispensável ao desenvolvimento do indivíduo e à interação com os outros. O Livro Branco – *Ensinar e Aprender: Rumo à sociedade cognitiva* (1995, p. 70) informa que “(...) torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e educação que seguir, a aquisição e manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna” exaltando a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo da vida e da introdução do estudo de uma língua estrangeira no nível pré-escolar.

A falta de conhecimento de outras línguas numa sociedade cada vez mais multicultural e pluricultural dificulta a comunicação entre os vários povos com culturas, línguas e hábitos diferentes provocando assim a exclusão social.

As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui portanto para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus. (Idem. Ibidem, p.70)

Quando questionados sobre a possibilidade de continuarem a estudar a língua espanhola em anos seguintes e futuramente, 71% dos inquiridos manifestaram o seu interesse em continuar a estudar a língua devido a múltiplos factores: i) gostos pessoais; ii) enquanto a escola oferecer a disciplina como LE II; iii) ser fácil; iv) abrir portas a nível profissional; v) facilitar a comunicação com outros; vi) a aprendizagem de línguas é vantajosa.



Gráficos XII - Distribuição do número de alunos que querem continuar a estudar a língua espanhola

Uma vez que houve alunos a responder no seu questionário que pretendiam continuar a estudar a língua espanhola enquanto a escola oferecesse a disciplina de espanhol como opção de LE II, o número de alunos que frequentam aulas de espanhol pode começar a decrescer ao longo das próximas décadas dado que, tal como Acosta (2016, p. 2) afirma, “As direções das escolas, com algum bom senso e sentido da solidariedade no meio da crise que tomou conta do país, optaram por travar a oferta de Espanhol para proteger, assim, os professores das LE que, entretanto, tinham ficado sem turmas devido à preferência crescente dos alunos pela língua espanhola.” Exemplo disso mesmo são os professores de francês que, ao perderem alunos, têm assistido a um decréscimo nas suas horas de trabalho.

Consideramos ainda relevante salientar que os professores de espanhol inquiridos mencionaram que a língua espanhola tem vindo a ganhar importância nas escolas onde leccionam em detrimento do Francês.

Segundo Mira (2012), a dificuldade de aprendizagem da língua francesa e a dúvida da utilidade e importância da mesma língua são algumas das causas que contribuem para a diminuição do interesse dos alunos no estudo da língua francesa e consequente aumento dos alunos interessados na aprendizagem da língua espanhola, conscientes do reconhecimento da importância desta língua a nível mundial, das oportunidades de trabalho resultantes do aumento das empresas espanholas em Portugal e vice-versa e da proximidade geográfica entre os países vizinhos.

Contudo, esta situação pode conduzir a diversos problemas entre os professores uma vez que os professores de francês deixam de ter carga horária – *horário zero* -, devido à redução de turmas.

Tal como afirma Boal (2009, p. 116), “otro aspecto característico en la implementación del español en un centro es que puede levantar problemas laborales y alguna tensión dentro del profesorado. Es que el aumento del número de alumnos de español va acompañado de un descenso en el número de los que eligen otros idiomas, situación que afecta principalmente al francés y, en menor grado, porque pocos alumnos lo eligen, al alemán.”

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O estudo sobre o tema “O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas: razões da sua escolha por parte dos alunos” possibilitou a aquisição de conhecimento sobre os motivos que conduzem os alunos à escolha do estudo da língua espanhola no 3º ciclo do ensino básico.

No que respeita à organização e construção do currículo escolar, apesar dos avanços que se têm verificado de modo a transferir competências para os níveis regionais e locais, este continua a seguir uma linha de centralização. O Estado exerce, deste modo, controlo não só sobre a forma como também o conteúdo que está presente no currículo e que é transmitido aos alunos. Um dos meios de controlo exercido pelo Estado que podemos realçar é a avaliação externa realizada através dos exames nacionais. Trata-se assim de uma educação baseada em resultados, metas e *rankings*.

Os resultados obtidos parecem demonstrar que a principal razão para a escolha do estudo desta língua como LE II é a proximidade linguística entre a língua portuguesa e a língua espanhola, assim como a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha.

O presente estudo pretendeu também demonstrar que a Língua Espanhola está cada vez mais presente nos mais diversos países ao nível da União Europeia e no Mundo ao nível das relações económicas.

Foi notório que o ensino desta língua foi ganhando consistência e estabilidade no Sistema Educativo Português a partir de finais da década de 1990 devido ao empenho e promoção realizados pelo Ministerio da Educación, Cultura y Deporte, pela Consejería de Educación de Espanha em Portugal, o Instituto “Giner de los ríos” e pelo Instituto Cervantes. Parece, assim, ficar demonstrado o papel preponderante destas instituições no rápido crescimento da língua espanhola no sistema educativo português. Aventuramo-nos a acentuar este aspecto como um elemento a ter em consideração no desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa no estrangeiro.

No caso específico do Concelho de Odivelas, verificou-se um trabalho meritório da Câmara Municipal no combate à retenção e abandono escolares, na promoção de um estilo de vida saudável, no desenvolvimento de projectos direccionados para os jovens e para a aprendizagem, sendo de destacar o Projecto SEI, o cartão ODikids, Projecto Cidadania e Poder Local, Conselho Local de Acção Social de Odivelas (CLASO), entre outros. Face à educação, a Câmara Municipal parece desempenhar um papel essencial

no fornecimento de manuais escolares bem como refeições diárias aos alunos mais carenciados financeiramente.

A realização do presente estudo teve algumas limitações e nem sempre se revelou fácil. Quanto às limitações do estudo, uma vez que os questionários não devem ser muito extensos para facilitar as respostas dos inquiridos, consideramos que este factor limitou no que se refere à informação a obter. Também verificámos que houve várias perguntas às quais os alunos não responderam, principalmente as questões abertas. Além do mais, foi difícil obter a participação das escolas, dos professores e dos alunos na realização dos inquéritos. Foi para isso necessário muita insistência com as escolas até chegar aos professores, apresentar o projecto e pedir a colaboração dos mesmos. Contudo, o número de participantes no presente estudo ficou aquém do que se esperava por todos estes motivos. Porém, foi notório o empenho e a dedicação demonstrada pelos participantes sendo de enaltecer essa mesma atitude.

Com o presente estudo parece-nos poder concluir que os alunos não aprendem a língua espanhola apenas por interesse. A opção de estudo da língua espanhola como LE II prende-se com a expectativa de facilidade de aprendizagem, motivada pela proximidade entre as duas línguas. Devido a essa crença, de facilidade na comunicação e aprendizagem desta língua, os alunos elegem o espanhol como língua a estudar por considerarem que o seu estudo exigirá menos trabalho comparativamente com outras línguas. Vigón Artos (2005, p.1) afirma: “En general estos alumnos no consiguen alcanzar una competencia total en español, ni dominar la lengua, porque su aprendizaje se acaba por fosilizar y no avanza.”

Porém, essa proximidade entre as duas línguas torna-se um obstáculo para os aprendentes de espanhol.

Na fase final desta investigação parece-nos poder concluir que o ensino da língua espanhola em Portugal pode estar comprometido nos anos subsequentes por factores relativos às decisões do Ministério de Educação em priorizar a necessidade de redução de custos impedindo, desta forma, a contratação de novos professores em prejuízo dos gostos e perspectivas futuras dos alunos.

Esperamos que este estudo, mesmo com todas as suas limitações, possa contribuir para uma reflexão sobre as medidas de política educativa e, concretamente, de gestão do currículo.

BIBLIOGRAFIA

Norma APA 2010

Abreu, P. (2006). El español en Portugal. En *La Enciclopedia del español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes. pp. 223-226. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_45.pdf

Academia das Ciências de Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2001) – *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo. ISBN: 9789722220460

Acosta, L. (2016). A Literacia no Currículo e a Aprendizagem da Língua - Português, Línguas Clássicas e Línguas Estrangeiras. In *Conferência Currículo para o Século XXI Competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos*, Lisboa, 30 Abril 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/gulbenkian_leon_acosta.pdf

AICEP Portugal Global (2017a). *Portugal – Ficha País*. Acedido em 20 de Junho de 2017. Disponível em: <http://www.portugalglobal.pt/PT/Biblioteca/LivrariaDigital/PortugalFichaPais.pdf>

AICEP Portugal Global (2017b). *Espanha – Ficha de Mercado*. Acedido em 20 de Junho de 2017. Disponível em: <http://www.portugalglobal.pt/PT/Biblioteca/Paginas/Detalhe.aspx?documentId=78f503ce-2326-4f99-b6de-607b80bdce25>

Alves, J. (2016, Dezembro 29). Natalidade. Odivelas chega à ‘maioridade’ com muitos bebés. Jornal i. Acedido em Junho 1, 2017. Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/540526>

Andión Herrero, M. (2008). “El modelo lingüístico en la enseñanza del español: estándar, norma y variedades”, en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del*

español en Portugal. Lisboa. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/20f7b2d4-6462-464a-89d3-6bfbcf094926/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf>

Benavot, A.; Cha, Y.; Kamens, D.; Meyer, J., & Wong, S. (1991). School Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56(1), pp. 85-100. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2095675>

Bernstein, B. (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge." In *Knowledge and Control*, edited by Michael Young. London: Collier MacMillan, pp. 47-76.

Boal, J. (2009). La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios. En A. Barrientos, J.C. Martín, V. Delgado y M. I. Fernández, (eds.), *en Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 2, (pp. 115-118). Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm

Cabrita-Mendes, A. (2014, Setembro 25). Alunos portugueses aprendem cada vez mais espanhol e menos inglês e francês. *Negócios*. Acedido em Julho 16, 2016. Disponível em: http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos_portugueses_aprendem_cada_vez_mais_espanhol_e_menos_ingles_e_frances.html

Câmara Municipal de Odivelas (2008). Plano de desenvolvimento Social. Disponível em: http://www.cm-odivelas.pt/anexos/areas_intervencao/acao_social/rede_social/documentos/Plano%20De desenvolvimento%20Social%20do%20Concelho%20de%20Odivelas.pdf

Capucho, J. (2016, Novembro 19). Odivelas atinge maioria com maior taxa de natalidade do país. *Diário de Notícias*. Acedido em Março 23, 2017. Disponível em: <http://www.dn.pt/sociedade/interior/odivelas-atinge-maioridade-com-maior-taxa-de-natalidade-do-pais-5505857.html>

Carrilho, A. (2016, Janeiro 23). Portugal atrai mais turistas espanhóis com qualidade e diversidade de oferta. *Renascença*. Acedido em Janeiro 26, 2017. Disponível em: http://rr.sapo.pt/noticia/44995/portugal_atrai_mais_turistas_espanhois_com_qualidade_e_diversidade_de_oferta

Cha, Y. (1991). Effect of the Global System on Language Instruction, 1850-1986. *Sociology of Education*, 64(1), 19-32. doi: 10.2307/2112889

Cha, Y. (1992). Language instruction in national curricula, 1850-1986: the effect of the global system. In J. W. Meyer, D. H. Kamens & A. Benavot (Eds), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century Studies in Curriculum History Series* (pp. 84-100). Vol. 19, Washington D.C: London.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <http://www.youscribe.com/BookReader/Index/1275471?documentId=1254435>

Consejería de Educación (2015). *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2015*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2015/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202015.pdf>

Consejería de Educación (2016). *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2016*. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2016/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202016.pdf>

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

CONSELHO DA EUROPA. (2004). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines, version 1.0*, Strasbourg. revised. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf

Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Editorial do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.op-edu.eu/media/revista-imprensa/Recomendacao_Retencao_Final.pdf

DEB (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*, Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. (Org. Paulo Abrantes), Lisboa: Ministério da Educação.

Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes. Acedido em 20 de Junho de 2017. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsoprincipiante.htm.

Fernández, S. (coord.) (2001). *Programa de espanhol: nível de iniciação 10º ano. Formação específica cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas*. Acedido em 20 de Junho de 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf

Fernández, S. (coord.) (2002). *Programa de espanhol: nível de continuação 10º ano. Formação específica cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas*. Acedido em 20 de Junho de 2017. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_10.pdf
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf

Fischer, G. (coord.) (2004a). *Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15 anos)*. Lisboa: ME.

Fischer, G. (coord.) (2004b). *Portfolio Europeu de Línguas – Ensino Secundário (15-18 anos)*. Lisboa: ME.

Furtado, M. (2012). *A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/aprendizagem dos falsos cognatos*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa

Gimeno-Sacristán, J. (1998). *O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, I. (2010). *Pintar as palavras: A pintura como recurso didático na sala de aula de E/LE*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.

Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes. Acedido em 20 de Março de 2017. Disponível em: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Juez, A. (2007). *Glosario Falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ced4f82e-2ee4-4733-96c7-8488a6704fab/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/falsosamigos.pdf>.

López Morales, H. (2006). El futuro del español. *En La Enciclopedia del español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes. pp. 476-491. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf

Manso, M (2016, Abril 30). Escolas vão poder definir 25% do currículo. *Público*. Acedido em Abril 14, 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/04/30/sociedade/noticia/escolas-vao-poder-definir-25-do-curriculo-1730584>

Meyer, J.; Kamens, D.; Benavot, A.; Cha, Y & Wong, S. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington DC; London: Falmer Press, pp. 1-39.

Ministério da Educação (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf

Ministério da Educação (2008). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/eb_espanhol_programa.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.d). *Falsos amigos*. Portugal: Secretaría General Técnica. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/e6290a49-ad9e-4160-a8eb-e8471c224a2c/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/cartel-falsos-amigos.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Acedido em 10 de Maio de 2017. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Guía para docentes y asesores españoles en Portugal*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Acedido em 20 de Junho de 2017.

Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/GuiaDocentesAsesoresPortugal0/guiadocentesasesores.pdf>

Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo*, (14), pp. 86-108. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/6222/1/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20lengua%20espa%C3%B1ola%20en%20Portugal%20-%20Articulo%20de%20Ant%C3%B3nio%20Ricardo%20Mira%20en%20la%20revista%20TEJUELO.pdf>

Molina, C. (2006). El valor de la lengua. En *Enciclopedia del español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes. pp. 17-20. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf

Moreira, A & Silva, T. (Orgs.) (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F178644%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2F13.%20Curr%C3%ADculo%20C%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf

Morrow, K. (2004). Framing the Future. *English Teaching Professional*, Nº 34: 4-6.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pérez, N. P. (2008). La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. In S. M. Saz (Ed.), *En Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. pp. 27-35. Madrid: Edita Asociación Europea de Profesores de Español. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf

Piergiovanni, L. (2015, Janeiro 22). Número de turistas portugueses em Espanha cresce 11,7% em 2014. *Observador*. Acedido em Janeiro 26, 2017. Disponível em:

<http://observador.pt/2015/01/22/numero-de-turistas-portugueses-em-espanha-cresce-117-em-2014/>

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pinho, F. & Pires, R. (2013). *Espanha, Emigração Portuguesa por País 1*, Lisboa: Observatório da Emigração, CIES-IUL e DGACCP.

Pinto, P. (2003). La situación de la enseñanza del español en Portugal en todos los niveles educativos, en *Actas del V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Aveiro.

Pires, R., Pereira, C., Azevedo, J., & Ribeiro, A. (2014). *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014*. Lisboa: Observatório da Emigração e Rede Migra, CIES-IUL, ISCTE-IUL. Doi:10.15847/CIESOEMRE012014

Ribeiro, G. B. (2009, Junho 18). Qualidade de Ensino do Espanhol comprometida durante décadas. *Público*. Acedido em Março 20, 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2009/06/18/educacao/noticia/qualidade-de-ensino-do-espanhol-comprometida-durante-decadas-1387460>

Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

S.A (2012, Agosto 3). Associação denuncia caso e pede reunião urgente com Ministério. *Pressreader*. Acedido em Junho 1, 2017. Disponível em: <https://www.pressreader.com/portugal/edi%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblico-porto/20120803/281556582964366>

SEF. (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2015*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf>

SEF. (2016). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>

Silva, T (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. (3ª Edição). Belo Horizonte: Autêntica

Tavares, A. (2017, Maio 15). Odivelas: A Maior Taxa de Natalidade – Os Números e a Realidade. *Odivelas TV*. Acedido em Junho 1, 2017. Disponível em: <http://odivelas.com/2017/05/15/odivelas-a-maior-taxa-de-natalidade-os-numeros-e-a-realidade/>

Taboada-de-Zúñiga, P. (2011). “Una aproximación a la enseñanza del español como lengua extranjera. El caso particular de Santiago de Compostela”, en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela.

Vidigal, Inês (2017). Emigração para Espanha voltou a aumentar em 2016. *Observatório da Emigração*. Disponível em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/5851.html>.

Vigón Artos, S. (2005). *La enseñanza del español en el sistema educativo portugués*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional: el español, lengua de futuro. Organizado por FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) con la colaboración de la Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5966/1/toledo.pdf>

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, 28 (101), p p. 1287-1302.

Legislação

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. *Diário da República nº 29/1989 – I série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. *Diário da República nº 102/1998 – I série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio - Gestão flexível do currículo do Ensino Básico

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 15/2001 – I série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República nº 129/2012 – I série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de Julho. *Diário da República nº 131/2013 – I série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/1998 – I série*. Assembleia da República: Lisboa.

Lei nº 83/98, de 14 de Dezembro. *Diário da República nº 287/1998 – I série*. Assembleia da República: Lisboa.

ANEXOS

Anexo I - Grelha de auto-avaliação (compreensão)

Compreender		
Compreensão do oral		Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Anexo II - Grelha de auto-avaliação (oralidade)

Falar		
Interacção oral		Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Anexo III - Grelha de auto-avaliação (escrita)

Escrever	
Escrita	
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Anexo IV - Quadro dos níveis de referência

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Anexo V - Grelhas de auto-avaliação (compreensão oral)

COMPREENSÃO DO ORAL

A1	*	**	O meu próximo objectivo
Quando falam de forma clara e pausada, sou capaz de			
■ Compreender informações ou perguntas sobre mim próprio, a minha família, a escola, os tempos livres...			
■ Compreender instruções, comentários, orientações, por exemplo, na sala de aula			
■ Identificar números, preços, horas, datas			
■ Compreender vocabulário relacionado com situações correntes da vida social, por exemplo, sugestões, convites..			

A2	*	**	O meu próximo objectivo
Quando falam de forma clara e bem articulada, sou capaz de			
■ Compreender informações sobre transportes públicos, horários, direcções, dadas directa ou indirectamente através de altifalantes, rádio,...			
■ Compreender informações relacionadas com compras, restaurantes, idas ao médico,...			
■ Compreender expressões relacionadas com os meus interesses, por exemplo, passatempos, música, animais de estimação, viagens,...			
■ Seguir conversas sobre assuntos que me são familiares, tais como família, escola, passatempos			

B1	*	**	O meu próximo objectivo
Quando falam de forma simples, sou capaz de			
■ captar o assunto de conversas do dia-a-dia			
■ captar o essencial de programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou de interesse cultural, por exemplo, notícias, documentários, "talk-shows"			
■ compreender orientações detalhadas, mensagens e outras informações, por exemplo planos de viagem, boletins meteorológicos, mensagens gravadas,...			
■ acompanhar uma narrativa curta			

B2	*	**	O meu próximo objectivo
Quando falam correntemente e ao ritmo normal, sou capaz de			
■ compreender mensagens orais, por exemplo, anúncios/avisos, sobre assuntos que me são familiares e não familiares mesmo em ambientes ruidosos (estações, aeroportos)			
■ acompanhar conversas longas sobre assuntos de natureza cultural, intercultural e social, por exemplo, União Europeia, países, órgãos de comunicação social, estilos de vida...			
■ acompanhar a maior parte dos noticiários televisivos, documentários, entrevistas e filmes,			
■ reagir a expressões de sentimentos e atitudes, por exemplo, de crítica, de ironia, de apoio, de reprovação,...			

C1	*	**	O meu próximo objectivo
Em contexto real, sou capaz de			
■ compreender informações detalhadas sobre quaisquer assuntos			
■ compreender conversas de falantes nativos sobre um leque alargado de temas,			
■ acompanhar, sem grande dificuldade, programas e radio, de televisão, filmes,.....			
■ acompanhar, sem grande esforço, peças de teatro, conferências, debates			
C2	*	**	O meu próximo objectivo
Em contexto real, sou capaz de			
■ compreender qualquer tipo de comunicação oral, quer ao vivo, quer nos órgãos de comunicação social			

Fonte: Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15 anos)

Anexo VI - Grelhas de auto-avaliação (Leitura)

LEITURA			
A1	*	**	O meu próximo objectivo
Quando leio textos curtos e simples sobre assuntos familiares, sou capaz de			
■ identificar nomes, palavras e expressões, por exemplo, relacionadas com a escola, ("muito bem", " o trabalho de casa é.....") ou com a minha vida familiar, por exemplo, cartões de boas festas, aniversário			
■ reconhecer a informação em letreiros ou em mensagens com suporte visual, por exemplo, posters, cartazes, etc ,avisos do dia-a-dia, por exemplo, "saida", "proibido fumar", dias da semana, horas,...			
■ compreender o conteúdo de impressos, por exemplo, dados de natureza pessoal, tais como, nome, morada, data de nascimento...			
■ seguir orientações elementares, por exemplo, "para ir de X para Y"			
A2	*	**	O meu próximo objectivo
Quando leio textos simples e sobre assuntos do meu interesse, sou capaz de			
■ identificar sinais e avisos em locais públicos, por exemplo, nas ruas, nas lojas, nos hotéis, nas estações de caminho de ferro,...			
■ compreender informação detalhada (em anúncios, horários, menus, directórios, desdobráveis) e ainda instruções e regulamentos, por exemplo, como usar um telefone público,...			
■ compreender cartas pessoais ou mensagens com informação básica, por exemplo, reservas de hotéis, mensagens telefónicas de natureza pessoal,...			
■ seleccionar informação essencial em textos narrativos publicados em jornais e revistas			
B1	*	**	O meu próximo objectivo
Quando os textos estão escritos em linguagem clara e corrente, sou capaz de			
■ ler, com um grau razoável de compreensão, textos factuais sobre assuntos de interesse pessoal ou cultural			
■ reconhecer e compreender informação essencial em textos tais como contas, desdobráveis, documentos oficiais e ainda instruções simples, por exemplo, para utilização de máquinas			
■ compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos em cartas pessoais			
■ captar o essencial de artigos de jornal e textos argumentativos curtos sobre temas culturais e sociais e captar informação detalhada em textos extensos e de carácter informativo			
■ compreender textos literários modernos, tais como narrativas claramente estruturadas			

B2	*	**	O meu próximo objectivo
Em textos extensos e de alguma complexidade, sou capaz de			
■ ler e captar informação detalhada em vários tipos de texto, literários e não literários, tais como correspondência, relatos e textos com aspectos culturais e sociais			
■ compreender artigos especializados recorrendo a dicionários e enciclopédias			
■ compreender instruções detalhadas e documentos oficiais			
■ ler e compreender artigos e relatos onde são expressos pontos de vista e opiniões, por exemplo, críticas e comentários políticos			

C1	*	**	O meu próximo objectivo
Em textos extensos e originais, sou capaz de			
■ compreender informação detalhada,			
■ compreender diferenças de estilo e a intenção do autor			

C2	*	**	O meu próximo objectivo
■ eu sou capaz de compreender todo o tipo de textos, incluindo publicações especializadas e obras literárias.			

Fonte: Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15) anos)

Anexo VII - Grelhas de auto-avaliação (Interacção oral)

INTERACÇÃO ORAL			
A1	*	**	O meu próximo objectivo
Quando me encontro em situações simples e quando os assuntos que me são familiares, sou capaz de			
■ comunicar mensagens de carácter social, tais como identificar-me, cumprimentar, agradecer, apresentar-me,...			
■ dizer frases simples tais como "Não compreendo", "Repita, por favor", "Fale mais devagar", "Que significa ... ?", "Como se diz?", ...			
■ formular, com ajuda, perguntas e respostas sobre assuntos que me são muito familiares, por exemplo, família e escola,			
■ comunicar, em situações do dia-a-dia, utilizando números, quantidades, preços e horas, com recurso a gestos e a mímica			
A2	*	**	O meu próximo objectivo
Em situações do dia-a-dia e em que se trata de assuntos e actividades habituais, sou capaz de			
■ comunicar mensagens de carácter social, tais como formular e responder a convites, sugestões, pedidos de desculpa e de autorização, atender e fazer telefonemas,...			
■ exprimir sentimentos de agrado e desagrado, concordância e discordância e estabelecer comparações,...			
■ formular perguntas e respostas simples sobre assuntos familiares, por exemplo, tempo, passatempos, animais de estimação, música, desporto,...			
■ conversar, de uma forma elementar, sobre acontecimentos passados,...			
■ realizar pequenas transacções, por exemplo, em lojas, nos correios, nas estações de caminho-de-ferro, bem como pedir alguma coisa para comer/beber,...			
■ obter informações de carácter prático, tais como, orientações, reserva de alojamentos, idas ao médico,...			
B1	*	**	O meu próximo objectivo
Em conversas sobre assuntos de carácter geral, sou capaz de			
■ manter uma conversa, utilizando um registo adequado, embora com alguma ajuda			
■ reagir a sentimentos e atitudes tais como alegria, tristeza, interesse, indiferença, incerteza, surpresa,...			
■ exprimir concordância e discordância, trocar ideias e opiniões,			
■ trocar informações detalhadas, mensagens, instruções e explicações			

B2	*	**	O meu próximo objectivo
Em conversas que exigem um razoável grau de fluência, sou capaz de			
■ participar activamente em discussões, debates sobre assuntos de interesse pessoal, cultural ou social,			
■ exprimir e reagir adequadamente a sentimentos, atitudes e pontos de vista,			
■ trocar informações detalhadas sobre assuntos do meu interesse, por exemplo de natureza intercultural,			
■ resolver problemas em situações complexas de comunicação, tais como, reclamar, apresentar queixa, pedir assistência, socorro...			

C1	*	**	O meu próximo objectivo
Em situações de comunicação próximas do real, sou capaz de			
■ tomar parte em conversas sobre qualquer assunto do meu conhecimento, ainda que complexo			
■ captar sentidos implícitos e reagir a sentimentos, atitudes, tons de voz...			

C2	*	**	O meu próximo objectivo
■ eu sou capaz de dar resposta eficaz a qualquer tipo de situação de comunicação, nomeadamente com recurso a uma variedade de vocábulos, estruturas gramaticais, expressões idiomáticas,...			

Fonte: Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15)

Anexo VIII - Grelhas de auto-avaliação (Produção oral)

PRODUÇÃO ORAL			
A1	*	**	O meu próximo objectivo
Em situações que têm a ver comigo sou capaz de			
<input type="checkbox"/> fornecer informação elementar, por exemplo, nome, idade, morada, família, passatempos,...			
<input type="checkbox"/> indicar, em termos simples, onde vivo,			
<input type="checkbox"/> descrever, em termos simples, familiares e amigos			
A2	*	**	O meu próximo objectivo
No dia-a-dia, sou capaz de			
<input type="checkbox"/> descrever correctamente a minha pessoa, a minha família e pessoas minhas conhecidas			
<input type="checkbox"/> descrever, resumidamente, a minha casa e o lugar onde vivo,			
<input type="checkbox"/> falar sobre tarefas habituais, por exemplo, em casa, na escola, nos tempos livres,			
<input type="checkbox"/> fazer descrições curtas e simples de coisas e acontecimentos, comparações e (re)contar uma pequena história,			
<input type="checkbox"/> descrever actividades passadas e experiências pessoais,			
<input type="checkbox"/> exprimir agrado e desagrado sobre um assunto determinado			
B1	*	**	O meu próximo objectivo
Sobre assuntos de carácter geral, sou capaz de			
<input type="checkbox"/> narrar e resumir acontecimentos, uma história, o enredo de um livro ou filme			
<input type="checkbox"/> fazer descrições objectivas, por exemplo, da família, amigos, escola, actividades de tempos livres ou outras de interesse cultural ou social			
<input type="checkbox"/> de justificar opiniões, decisões, planos,...			
<input type="checkbox"/> dar indicações detalhadas sobre problemas e incidentes, por exemplo, comunicar um sonho, um acidente de viação,...			
<input type="checkbox"/> descrever experiências pessoais, tais como, sonhos, esperanças, ambições, acontecimentos reais			
B2	*	**	O meu próximo objectivo
Perante uma vasta gama de assuntos, sou capaz de			
<input type="checkbox"/> fazer descrições pormenorizadas sobre assuntos de natureza pessoal, cultural e social,			
<input type="checkbox"/> desenvolver claramente um ponto de vista ou um argumento, ilustrando-o através de exemplos,			
<input type="checkbox"/> falar acerca de causas, consequências e hipóteses,			
<input type="checkbox"/> resumir o conteúdo de conversas ou de textos narrativos provenientes quer de obras literárias, quer dos órgãos de comunicação social,			
<input type="checkbox"/> apresentar um assunto, de forma clara e bem estruturada, com destaque para os seus pontos principais			

C1	*	**	O meu próximo objectivo
A propósito de assuntos de alguma complexidade, sou capaz de			
■ desenvolver um tema de forma estruturada, nomeadamente recorrendo a exemplos, ideias-chave, argumentos.			
■ fazer descrições, comentários, exposições pormenorizadas, utilizando vocabulário específico			
C2	*	**	O meu próximo objectivo
■ eu sou capaz de falar fluentemente acerca dos mais variados assuntos, utilizando vocabulário, estruturas gramaticais, recursos de valorização estilística, muito próximos do falante nativo			

Fonte: Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15)

Anexo IX - Grelhas de auto-avaliação (Escrita)

ESCRITA			
A1	*	**	O meu próximo objectivo
Em situações simples e em assuntos que me são familiares, sou capaz de			
<input type="checkbox"/> preencher um impresso com o meu nome, data de nascimento, morada, nacionalidade...,			
<input type="checkbox"/> escrever mensagens curtas e simples, por exemplo, cartões, postais, recados...,			
<input type="checkbox"/> escrever frases simples acerca de mim próprio, por exemplo, "Vivo em...", "Tenho X irmãos e irmãs", etc			
A2	*	**	O meu próximo objectivo
A propósito de assuntos do dia-a-dia, sou capaz de			
<input type="checkbox"/> escrever uma carta pessoal em termos simples, usando fórmulas de saudação e despedida adequadas, para fins específicos tais como, fazer ou aceitar um convite, agradecer, pedir desculpa...,			
<input type="checkbox"/> escrever frases simples acerca da minha família, escola, passatempos, férias, preferências...,			
<input type="checkbox"/> preencher um questionário ou escrever um curriculum pessoal			
<input type="checkbox"/> escrever uma carta formal em termos simples, usando fórmulas de saudação e despedida adequadas, para fins específicos tais como, emprego de férias, reservas de alojamento, informações acerca de campos de férias...			
B1	*	**	O meu próximo objectivo
Sobre assuntos de carácter geral, sou capaz de			
<input type="checkbox"/> escrever textos simples sobre assuntos de interesse pessoal, fazendo uso de dicionários e enciclopédias,			
<input type="checkbox"/> escrever cartas pessoais, descrevendo experiências, transmitindo impressões e exprimindo sentimentos,			
<input type="checkbox"/> escrever mensagens e relatos, transmitindo factos e problemas,			
<input type="checkbox"/> descrever sumariamente o enredo de um livro ou filme, narrar uma história ou relatar um acontecimento			
<input type="checkbox"/> resumir factos, de forma simples,			
<input type="checkbox"/> escrever cartas formais, por exemplo, para responder anúncios, candidatar-me a um emprego...			

B2		*	**	O meu próximo objectivo
Perante uma vasta gama de assuntos, sou capaz de				
<input type="checkbox"/>	escrever textos de carácter pessoal, cultural e social, de forma clara e pormenorizada, apresentando razões para apoiar ou não um determinado ponto de vista,			
<input type="checkbox"/>	resumir informação proveniente de diferentes fontes,			
<input type="checkbox"/>	elaborar um comentário sobre um livro ou um filme,			
<input type="checkbox"/>	escrever acerca de acontecimentos e experiências reais ou imaginadas, de forma pormenorizada, mas facilmente compreensível			

C1		*	**	O meu próximo objectivo
A propósito de assuntos de alguma complexidade, sou capaz de				
<input type="checkbox"/>	desenvolver um tema de forma estruturada, nomeadamente fazendo uso de elementos de suporte, tais como ideias – chave, argumentos, exemplos,...			
<input type="checkbox"/>	escrever textos de carácter diversificado, com vocabulário adequado e coerência interna			

C2		*	**	O meu próximo objectivo
<input type="checkbox"/>	eu sou capaz de escrever correntemente acerca dos mais variados assuntos, de forma muito próxima da do falante nativo			

Fonte: Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15)

Anexo X – Quadro dos contextos de utilização das línguas

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolsiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objectos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Acontecimentos	Acontecimentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de mota Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espetáculos Casamentos, funerais	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/ laborais	Regresso às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares
Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas Jogos Recreio Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, <i>grafitti</i> Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Anexo XI - Tabela dos produtos mais exportados de Portugal para Espanha

(10 ⁶ EUR)	2012	% Tot 12	2015	% Tot 15	2016	% Tot 16	Var % 16/15
Agrícolas	1 139,2	11,2	1 446,5	11,6	1 473,2	11,2	1,9
Veículos e outro mat. transporte	880,7	8,7	1 305,7	10,5	1 435,3	10,9	9,9
Vestuário	971,0	9,6	1 210,0	9,7	1 370,3	10,4	13,3
Metais comuns	1 182,0	11,6	1 173,4	9,4	1 217,6	9,3	3,8
Plásticos e borracha	896,8	8,8	1 099,0	8,8	1 145,6	8,7	4,2
Máquinas e aparelhos	811,0	8,0	939,3	7,5	1 065,2	8,1	13,4
Combustíveis minerais	333,7	3,3	990,3	7,9	778,5	5,9	-21,4
Alimentares	545,8	5,4	587,7	4,7	669,4	5,1	13,9
Químicos	601,7	5,9	545,7	4,4	614,7	4,7	12,7
Minerais e minérios	516,7	5,1	551,3	4,4	582,0	4,4	5,6
Pastas celulósicas e papel	532,0	5,2	583,3	4,7	579,4	4,4	-0,7
Matérias têxteis	322,6	3,2	389,5	3,1	423,1	3,2	8,6
Madeira e cortiça	331,4	3,3	324,0	2,6	325,1	2,5	0,3
Calçado	170,8	1,7	197,8	1,6	200,6	1,5	1,4
Instrumentos de ótica e precisão	87,1	0,9	137,8	1,1	153,6	1,2	11,5
Peles e couros	57,2	0,6	71,4	0,6	77,2	0,6	8,2
Outros produtos (a)	771,6	7,6	914,7	7,3	1.051,7	8,0	15,0
TOTAL	10 151,4	100,0	12 67,3	100,0	13 162,8	100,0	5,6

Fonte: AICEP Portugal Global (2017b). Espanha – Ficha de Mercados

Anexo XII - Questionário aplicado aos alunos que frequentam a disciplina de espanhol no ensino básico

*O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas:
razões da sua escolha por parte dos alunos*

Nome: _____

Género: M ☐ F ☐

Ano de escolaridade: _____

1 - Desde que ano estudas a língua espanhola?

2 - Já visitaste Espanha?

Sim ☐ Não ☐

3 - Sentiste dificuldades na comunicação?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

Se respondeste sim, dá um exemplo: _____

4- Quais os factores que te motivaram a escolher estudar a língua espanhola? (Assinala com um x uma ou mais das seguintes opções)

- ☐ Horário
- ☐ Abre portas a nível profissional
- ☐ Gostos pessoais (língua; cultura; literatura)
- ☐ É vantajoso pessoal e profissionalmente
- ☐ Influência de Outrem
- ☐ Parece mais fácil do que outras línguas
- ☐ Viajo com regularidade ao país
- ☐ Outra

Qual? _____

5 - Estudas a língua espanhola apenas em contexto escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste não, diz onde: _____

6 - Consideras que a proximidade entre a língua portuguesa e o espanhol constitui um benefício para os aprendentes da língua espanhola?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

7 - Sentiste dificuldades em aprender a língua?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

8 - Achas que o conhecimento da língua espanhola te trará vantagens a nível profissional?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

9 – Pensas continuar a estudar a língua espanhola?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

Grata pela vossa colaboração



Anexo XIII – Questionário aplicado aos professores de espanhol

O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas: razões da sua escolha por parte dos alunos

Escola: _____

Anos de escolaridade que lecciona: _____

Nº de turmas que lecciona: _____

Nº médio de alunos por turma: _____

(Assinale com um x as perguntas 1, 5 e 6 e responda às perguntas abaixo enunciadas)

1 – Tendo em conta a sua experiência, considera que os alunos têm mais facilidade em aprender a língua espanhola, por terem como língua materna, o português?

Sim ☐ Não ☐

2 – Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos (oral, escrita, leitura)?

3 – Considera que a proximidade entre as duas línguas pode facilitar a aprendizagem dos alunos? Se respondeu sim, em que aspectos?

4 – Quais os materiais utilizados em aula para a aprendizagem?

5 – Na última década, a língua espanhola tem vindo a ganhar importância nas escolas portuguesas em detrimento de outras línguas, por exemplo, o Francês. Isso tem-se verificado na escola onde lecciona?

Sim ☐ Não ☐

6 – Quais as razões mais evidenciadas pelos alunos para a escolha do estudo da língua espanhola? (Assinale com um x no máximo três das opções abaixo)

- ☐ Gostos pessoais (língua, cultura).
- ☐ Aconselhamento por familiares, amigos, professores ou outros.
- ☐ Perspectivas laborais.
- ☐ Horário.
- ☐ Facilidade de aprendizagem.
- ☐ Escassez de opções (poucas disciplinas opcionais, número insuficiente de alunos etc).

Grata pela vossa colaboração



Anexo XIV - Transcrição das respostas do questionário aplicado aos professores de espanhol do 3º Ciclo das escolas do Concelho de Odivelas

Anos de escolaridade que lecciona:

- P1: 7º, 8º, 10º, 11º
- P2: 7º, 8º, 9º
- P3: 9º (ensino vocacional)
- P4: 7º, 8º, 9º

Número de turmas que lecciona:

- P1: 4
- P2: 5
- P3: 1
- P4: 10

Número médio de alunos por turma:

- P1: 22
- P2: 28
- P3: 23
- P4: 27

Pergunta 1- Tendo em conta a sua experiência, considera que os alunos têm mais facilidade em aprender a língua espanhola por terem como língua materna o português?

- P1: Sim
- P2: Sim
- P3: Sim
- P4: Sim

Pergunta 2 – Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos (oral, escrita, leitura)?

- P1: As maiores dificuldades são dominar com algum grau de proficiência a expressão escrita e oral.

- P2: Expressão oral e escrita. Funcionamento da língua.
- P3: Os alunos apresentam maiores dificuldades a expressão escrita e oral.
- P4: No geral, os alunos do ensino básico tem bastantes lacunas e dificuldades ao nível da expressão escrita e algumas ao nível da expressão oral. As competências de compreensão são mais fáceis para os mesmos.

Pergunta 3 – Considera que a proximidade entre as duas línguas pode facilitar a aprendizagem dos alunos? Se respondeu sim, em que aspectos?

- P1: A proximidade facilita a compreensão oral e escrita dada a grande percentagem de transparência das palavras. No entanto, é a mesma proximidade que dificulta a expressão oral e escrita devido à interferência da língua materna.
- P2: Sim. Apenas ao nível da compreensão oral e escrita. Nos restantes domínios não.
- P3: A proximidade entre as duas línguas pode facilitar a compreensão oral e escrita.
- P4: Sim, porque o nível de entrada na língua é mais rápido comparativamente com outra língua.

Pergunta 4 – Quais os materiais utilizados em aula para a aprendizagem?

- P1: Todos os disponíveis, nomeadamente o manual com todo o suporte audiovisual que traz e muitos outros que se encontram disponíveis na internet.
- P2: Manual, caderno de exercícios, computador, escola virtual e, às vezes, algumas aplicações de telemóvel.
- P3: Como os alunos não têm manual, utilizo material audiovisual, sites na internet, fichas formativas e sumativas.
- P4: O manual, porque foi pago pelos alunos, plataformas eletrónicas, material “realia” como panfletos e revistas e ainda internet como ferramenta de pesquisa e material de base para realização de trabalhos de projeto.

Pergunta 5 – Na última década, a língua espanhola tem vindo a ganhar importância nas escolas portuguesas em detrimento de outras línguas, por exemplo, o Francês. Isso tem-se verificado nas escolas onde lecciona?

- P1: Sim
- P2: Sim

- P3: Sim

Nota: Nesta escola, a opção de espanhol como Língua Estrangeira II abriu apenas numa turma do ensino vocacional conforme informação da professora: As escolas condicionam as escolhas dos alunos, fechando as turmas de espanhol. Alguns alunos do 3.º ciclo gostariam de escolher esta língua espanhola, mas a única opção que lhes propõem é o francês.

- P4: As duas línguas são valorizadas

Pergunta 6 – Quais as razões mais evidenciadas pelos alunos para a escolha do estudo da língua espanhola?

- P1: Gostos pessoais, aconselhamento por familiares, amigos, professores ou outros, perspectivas laborais e facilidade de aprendizagem.
- P2: Gostos pessoais e facilidade de aprendizagem.
- P3: Os alunos dos cursos vocacionais têm Espanhol, por decisão da Direção da Escola e não foram eles que escolheram.
- P4: Gostos pessoais e aconselhamento por familiares, amigos, professores ou outros.